



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS  
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Departamento de Investigaciones Educativas

**¿Más tiempo para qué? La apropiación del Programa Escuelas de  
Tiempo Completo en dos primarias de Colima**

Tesis que presenta  
**Fernando Iván Ceballos Escobar**

Para Obtener el Grado de  
Doctor en Ciencias

En la Especialidad de  
Investigaciones Educativas

Directora de Tesis: Dra. Alicia Civera Cerecedo

## **Agradecimientos**

Este documento es producto de una considerable cantidad de horas de trabajo, unas más productivas que otras. También, es consecuencia de un constante andar entre los parques y cafeterías de la CDMX y Colima. Pero sobre todo, debo confesar, que es resultado del apoyo que me brindaron un conjunto de personas maravillosas con las que tuve la fortuna de coincidir en esta aventura, a todas ellas me gustaría manifestarles mi agradecimiento.

En primer lugar a mi directora de tesis, Alicia Civera. Porque su paciencia y guía allanaron un camino que la mayor parte del tiempo resultó accidentado. Su ejemplo me inspiró silenciosamente en los momentos de mayor desánimo, y aún lo sigue haciendo.

A los lectores que, en diferentes momentos del proceso, enriquecieron el documento con sus observaciones y recomendaciones: Eduardo Weiss, quien me enseñó que la rigurosidad de la investigación no se encontraba en la obediencia estricta a los manuales de metodología, sino en la creatividad y el interés con la que se observan los fenómenos educativos; Antonio Gómez, quien ha acompañado mi trayectoria académica desde un principio, y de quien no he dejado de aprender y admirar en todo este tiempo; María de Ibarrola, a quien conocí mucho antes de mi llegada al DIE a través de las lecturas universitarias y de quien hoy tengo la fortuna de recibir sus comentarios; Úrsula Zurita, quien tuvo la generosidad de acercarse a mi trabajo y provocar preguntas que me hicieron ver mi objeto de estudio desde ángulos que no había considerado; y Susana Ayala, cuya lectura atenta encontró el camino principal que seguía el trabajo antes de que yo mismo fuera capaz de hacerlo explícito.

A mi pequeño Axel, por darme una motivación para continuar con este proyecto.

A Diana, porque su apoyo y fortaleza fueron el sostén de todo este trabajo.

A mi madre, que nunca ha dejado de creer en mí y sostener los esfuerzos que he tratado de llevar a cabo para superarme.

A mis amigos: Gabo, Cinthya, Josué y Celene, cuya presencia animó mis días en los momentos de mayor desánimo, y también fueron los mejores compañeros de rumba.

# Índice

Lista de abreviaturas.....	6
Índice de tablas e ilustraciones .....	7
<i>Introducción .....</i>	<i>8</i>
<i>Capítulo I. Por qué y desde dónde estudiar la ampliación de la jornada escolar .....</i>	<i>11</i>
<b>La investigación sobre los efectos de ampliar de la jornada escolar .....</b>	<b>12</b>
Evaluaciones sobre el impacto en el rendimiento escolar .....	13
Estudios sobre los efectos sociales y laborales .....	18
Investigaciones sobre los cambios en la cultura y la organización escolar .....	23
Hacia un nuevo tipo de estudios sobre la ampliación de la jornada .....	24
<b>Preguntas de investigación .....</b>	<b>26</b>
<b>Marco teórico .....</b>	<b>27</b>
<b>Diseño de políticas e implementación de programas: las primeras apropiaciones .....</b>	<b>28</b>
<b>Apropiaciones locales de políticas educativas.....</b>	<b>31</b>
Las innovaciones y el cambio en la escuela .....	32
El caleidoscopio del funcionamiento en la(s) escuela(s) .....	35
Los márgenes de acción de los miembros de la comunidad escolar.....	39
<b>Estrategia metodológica .....</b>	<b>43</b>
<b>Enfoque .....</b>	<b>43</b>
<b>Los casos .....</b>	<b>45</b>
<b>Método .....</b>	<b>46</b>
Observación .....	47
Entrevistas.....	49
Análisis documental .....	51
<b>Análisis e interpretación de datos.....</b>	<b>52</b>
<i>Capítulo II. El aumento del tiempo escolar como política educativa .....</i>	<i>55</i>
<b>Antecedentes .....</b>	<b>55</b>
<b>La ampliación de la jornada escolar en América Latina.....</b>	<b>59</b>
Los programas implementados.....	61
<b>El Programa Escuelas de Tiempo Completo en México.....</b>	<b>66</b>
<b>Reformar el programa.....</b>	<b>69</b>
El nuevo PETC.....	71
<b>Un balance parcial .....</b>	<b>73</b>
<b>Conclusiones del capítulo .....</b>	<b>75</b>
<i>Capítulo III. Las escuelas, los sujetos y los inicios del programa .....</i>	<i>78</i>
<b>Escuela de Jornada Ampliada (JA) .....</b>	<b>78</b>
<b>Escuela de Tiempo Completo (TC).....</b>	<b>82</b>
<b>Iniciar con el programa: los primeros retos en la escuela TC .....</b>	<b>86</b>
Sacar el tiempo adelante .....	86
Consolidar una planta docente.....	88
Arrancar con el servicio de alimentación.....	89

<b>Trabajar en el Programa Escuelas de Tiempo Completo.....</b>	<b>91</b>
Escuela TC: lo formidable de trabajar aquí.....	92
Algunas problemáticas laborales en la escuela TC .....	95
Escuela JA: hacer de todo y lejos de casa .....	98
Las perspectivas laborales de los profesores: arraigo vs deseo de cambio.....	104
<b>Conclusiones.....</b>	<b>106</b>
<b><i>Capítulo IV. Los recursos económicos del PETC: entre la burocracia y las posibilidades</i></b>	<b>109</b>
<b>Gestionar la incertidumbre .....</b>	<b>111</b>
<b>Los lineamientos: una camisa de fuerza frente a las necesidades de la escuela.....</b>	<b>115</b>
<b>Decidir el destino de los recursos: una cuestión de acuerdos.....</b>	<b>119</b>
<b>Rendición de cuentas .....</b>	<b>125</b>
Informar a la comunidad .....	126
La odisea de justificar los gastos.....	130
<b>No tan fabuloso como ahorita: el impacto de los recursos en las escuelas .....</b>	<b>132</b>
<b>Conclusiones del capítulo .....</b>	<b>140</b>
<b><i>Capítulo V. La escuela de tiempo completo como proyecto asistencial .....</i></b>	<b>144</b>
<b>Salir más tarde de clase: ¿se amplían las responsabilidades de la escuela? .....</b>	<b>144</b>
La escuela como guardería.....	147
El programa también está para favorecer a las familias .....	154
<b>Preferible estar en la escuela .....</b>	<b>158</b>
<b>Aquí sí están conscientes de lo que es la escuela.....</b>	<b>162</b>
<b>Cómo participan los padres y madres en las escuelas .....</b>	<b>164</b>
A distancia segura: las formas de interactuar .....	165
<b>Comer en la escuela: La misma actividad con nuevas reglas. ....</b>	<b>170</b>
Espacios y recursos para cocinar: .....	172
Las cuotas .....	183
¡Hora de Comer! .....	187
Resistencias y formación de hábitos alimenticios.....	191
Comer en la escuela de jornada ampliada .....	193
<b>Entre el mejoramiento de las escuelas y la exclusión social .....</b>	<b>196</b>
De la escuela mal querida, a ganarse el prestigio. ....	197
El aumento en la demanda y la lucha por un lugar en la escuela .....	201
¿Un proceso de gentrificación? .....	203
Los docentes frente al cambio en el tipo de alumnos de la escuela. ....	205
<b>Conclusiones del capítulo .....</b>	<b>208</b>
<b><i>Capítulo VI. Apropiaciones del currículum ampliado.....</i></b>	<b>212</b>
<b>La propuesta curricular ampliada y las estructuras institucionales para su implementación</b>	<b>214</b>
Las líneas de trabajo.....	215
El papel de la supervisión y los márgenes de autonomía de los profesores.....	221
La contratación de profesores y la influencia sindical en la implementación del PETC .....	231

<b>Implementar la propuesta curricular ampliada en los casos estudiados .....</b>	<b>237</b>
<b>La escuela de tiempo completo: nuevos actores y más saberes .....</b>	<b>238</b>
Los profesores “extracurriculares” .....	238
Construir y reconstruir el currículum desde la escuela .....	242
Los espacios .....	246
¿Materias de segunda? .....	251
El ingreso de nuevos profesores en la organización escolar: tensiones y beneficios .....	254
<b>La escuela de jornada ampliada .....</b>	<b>263</b>
Organizar la enseñanza para una jornada más amplia en aulas multigrado.....	264
Actividades no lectivas dentro del aula: otros usos para el tiempo .....	272
El programa no es como lo pintan.....	274
<b>Reordenamientos del tiempo escolar y sus efectos en el trabajo docente.....</b>	<b>277</b>
Los ritmos de trabajo en las escuelas .....	278
Las tensiones en torno al tiempo escolar: entre un quiebre de la noción deficitaria y el miedo a perderlo.....	282
¿Más tiempo en la escuela es igual a mejores resultados académicos? .....	288
<b><i>Conclusiones: las apropiaciones del PETC .....</i></b>	<b>294</b>
<b><i>Anexos .....</i></b>	<b>301</b>
<b><i>Bibliografía.....</i></b>	<b>302</b>

## Lista de abreviaturas

<b>Abreviatura</b>	<b>Significado</b>
AEL	Autoridades Educativas Locales
ANEP	Administración Nacional de Educación Pública [Uruguay]
BM	Banco Mundial
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores al Servicio de la Educación
DIF	Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia
ENLACE	Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la infancia
ISR	Impuesto Sobre la Renta
JEC	Jornada Escolar Completa [Chile]
OCDE	Organización para a Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEI	Organización de los Estados Iberoamericanos
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología
PLANEA	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
PRONI	Programa Nacional de Inglés
PNCE	Programa Nacional para la Convivencia Escolar
PETC	Programa Escuelas de Tiempo Completo
PISA	Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos
RO	Reglas de Operación
SE	Secretaría de Economía
SS	Secretaría de Salud
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TERCE	Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo

## Índice de tablas e ilustraciones

TABLA 1 DISTRIBUCIÓN DE LOS TIPOS DE ESTUDIO .....	13
TABLA 2 RELACIÓN DE SUJETOS ENTREVISTADOS EN LA ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO Y CLAVES UTILIZADAS EN EL TEXTO .....	51
TABLA 3. RELACIÓN DE SUJETOS ENTREVISTADOS EN LA ESCUELA DE JORNADA AMPLIADA Y CLAVES UTILIZADAS EN EL TEXTO .....	51
TABLA 4 CARACTERÍSTICAS DE PROGRAMAS DE AMPLIACIÓN DE LA JORNADA ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA .....	65
TABLA 5 DISTRIBUCIÓN DE ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO POR ENTIDAD FEDERATIVA.....	68
TABLA 6 DATOS DE LOS PROFESORES DE GRADO EN LA ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO .....	84
TABLA 7 DATOS DE LOS PROFESORES EXTRACURRICULARES EN LA ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO .....	85
TABLA 8 RELACIÓN DE LAS ASIGNATURAS DEL PLAN DE ESTUDIOS Y LA PROPUESTA DEL PETC.....	216
TABLA 9 DIFERENCIA ENTRE LOS SABERES PROPUESTOS POR EL PETC Y LOS IMPLEMENTADOS EN LA ESCUELA .....	218
TABLA 10 COMPARATIVO ENTRE LA PROPUESTA CURRICULAR AMPLIADA DEL PETC Y LAS ASIGNATURAS IMPLEMENTADAS EN LA ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO. ....	232
TABLA 11 ANTECEDENTES ACADÉMICOS Y PROFESIONALES DE LOS PROFESORES EXTRACURRICULARES EN LA ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO.....	238
TABLA 12 REFERENTES UTILIZADOS POR LOS PROFESORES EXTRACURRICULARES PARA DOSIFICAR SUS CONTENIDOS Y PLANEAR SUS CLASES. ....	243
TABLA 13 DESARROLLO DE UNA JORNADA OBSERVADA EN EL AULA DEL PRIMER CICLO. ....	265
TABLA 14 DESARROLLO DE UNA JORNADA OBSERVADA EN EL AULA DEL SEGUNDO CICLO.....	266
TABLA 15 DESARROLLO DE UNA JORNADA OBSERVADA EN EL AULA DEL TERCER CICLO. ....	268
ILUSTRACIÓN 1 HISTÓRICO DE LA DISTRIBUCIÓN DE RECURSOS ECONÓMICOS AL PETC EN MILLONES DE PESOS.....	73
ILUSTRACIÓN 2 DESARROLLO HISTÓRICO DE LA COBERTURA DEL PROGRAMA POR ESCUELAS Y ALUMNOS. ....	74
ILUSTRACIÓN 3 UBICACIÓN DEL MUNICIPIO DE COLIMA.....	79
ILUSTRACIÓN 4 CROQUIS DE LA ESCUELA DE 6 HORAS .....	80
ILUSTRACIÓN 5 DATOS DE LOS PROFESORES EN LA ESCUELA DE JORNADA AMPLIADA.....	81
ILUSTRACIÓN 6 UBICACIÓN DEL MUNICIPIO DE COQUIMATLÁN .....	82
ILUSTRACIÓN 7 CROQUIS DE LA ESCUELA DE 8 HORAS .....	83

## Introducción

La ampliación de la jornada escolar como política educativa se ha desarrollado considerablemente durante los últimos 30 años en América Latina. En la actualidad nueve países de la región han implementado distintos programas de extensión del día de escuela. En México, el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) operó desde el 2007 hasta el 2020, y llegó a estar presente en 25,134 establecimientos escolares con una cobertura de 3,583,172 alumnos a lo largo de todo el país.

Mi interés por el programa nació en una de esas escuelas, en la que tuve la fortuna de desempeñarme como profesor y director encargado desde 2013 hasta 2016. De ese contacto empírico provienen mis primeras inquietudes con respecto a la ampliación de la jornada escolar y la forma en que operan los programas educativos en los establecimientos escolares. Por ejemplo, los desafíos y las posibilidades que observé en el tiempo adicional que teníamos como docentes, con respecto a las formas en las que muchos de mis colegas y yo tuvimos que afrontar las múltiples exigencias burocráticas que acompañaban a su implementación y sobre la manera en que nos apropiábamos de la propuesta curricular ampliada en el trabajo cotidiano.

Estas intuiciones posteriormente se ampliaron, pasaron por múltiples revisiones y finalmente se convirtieron en las preguntas de investigación que guiaron el presente estudio. La principal de ellas fue ¿cómo se apropiaron los miembros de la comunidad escolar en dos escuelas primarias del mandato de ampliar la jornada escolar a través del PETC? A partir de lo cual, también me cuestioné lo siguiente ¿de qué manera se integraron las propuestas específicas del programa en el trabajo cotidiano de los establecimientos escolares?

Para dar respuesta a estas interrogantes decidí llevar a cabo un estudio cualitativo de corte interpretativo en el que observé las dinámicas de trabajo en dos escuelas primarias y recabé distintos posicionamientos y experiencias de los miembros de la comunidad con relación a su trabajo con el PETC.

Los dos casos de estudio se seleccionaron con el propósito de que fueran diferentes entre sí, y con ello poder rescatar la forma en que se desarrollaba el proceso de apropiación a partir de las condiciones particulares de cada uno. El primero fue una escuela rural, multigrado, tridocente, cuyas profesoras formaban parte del sindicato federalizado; mientras

que el segundo se ubicaba en una zona urbana y marginal, de organización completa y que formaba parte del sistema estatal.

Como el principal referente teórico me apoyé de la noción de *apropiación*, como una categoría que usé para dar cuenta de los procesos de asimilación, modificación y transformación que los sujetos a diferentes niveles llevaron a cabo para hacer operativas las exigencias del PETC.

En el capítulo 2 analizo algunos elementos del PETC como política educativa. En primer lugar, llevé a cabo un rastreo histórico los orígenes de la discusión de la duración de las jornadas y la propuesta de ampliarlas a nivel internacional. Además, destaco algunos de los rasgos de los diferentes programas implementados en América Latina, para ubicar el carácter internacional así como la especificidad de la génesis, desarrollo y algunos de los resultados del PETC en México.

En el capítulo 3 presento con mayor detalle las particularidades de las dos escuelas estudiadas, de los sujetos que las habitan y del contexto en el que se encuentran inmersas. También, analizo el proceso mediante el cual arrancó el PETC en una de ellas de manera particular: cómo utilizaban en un principio el tiempo ampliado, así como las dificultades para organizar el servicio de alimentación y para asegurar que el colectivo docente permaneciera la jornada de trabajo completa.

En el capítulo 4 discuto la manera en que se gestionaron los recursos económicos que acompañaron la implementación del PETC, en particular analizo las tácticas movilizadas por los directores para cumplir con las exigencias burocráticas del proceso de justificación de gastos, el cual se desarrolló de manera apresurada y ofrecía poca información sobre cómo debía llevarse a cabo. También presento las formas en que los miembros de los establecimientos llegaron a acuerdos locales sobre el destino de los recursos y, por último, los mecanismos de rendición de cuentas de los gastos realizados a los padres de familia y a las autoridades locales.

En el capítulo 5 analizo la forma en que se llevaron a cabo acciones compensatorias promovidas desde el PETC, como las tensiones que surgieron a partir de que los miembros de los establecimientos se apropiaron de las nuevas tareas y responsabilidades asociadas el cuidado de los alumnos, así como la manera en que se crearon y adaptaron las condiciones necesarias para que las escuelas pudieran ofrecer el servicio de alimentación a sus

estudiantes; por último, se discuten algunos indicios que parecen mostrar un proceso de gentrificación en el que, a los habitantes de las zonas próximas a la escuela, les resulta cada vez más difícil conseguir un lugar en la institución para sus hijos.

Finalmente, en el capítulo 6 presento la forma en que se apropió la propuesta curricular ampliada en cada uno de los casos estudiado, particularmente se analizan las modificaciones a las estructuras institucionales del currículum llevadas a cabo para la enseñanza de los nuevos saberes, así como aquellas que no se atendieron. Además, del destino que tuvieron las líneas de trabajo mediante las cuales se buscaba dotar de sentido pedagógico a las horas ampliadas en los establecimientos.

## **Capítulo I. Por qué y desde dónde estudiar la ampliación de la jornada escolar**

En este capítulo se expone la importancia de investigar acerca de la implementación de políticas de ampliación de la jornada escolar y se argumenta la necesidad de analizar la apropiación de un programa de ampliación de la jornada escolar en los espacios escolares, para lo cual propongo un estudio de caso en dos escuelas primarias ubicadas en el estado de Colima.

En el primer apartado de este capítulo se realiza una revisión sobre la producción académica acerca de los programas de ampliación de la jornada en América Latina, a partir de la cual se argumenta la necesidad de llevar a cabo estudios empíricos que busquen comprender los efectos de estas propuestas en el trabajo cotidiano en los centros escolares, ya que los resultados que arrojan las investigaciones existentes no son concluyentes pero abren incógnitas importantes acerca de los posibles efectos sociales, educativos y económicos de la ampliación escolar sobre todo en sectores vulnerables.

De acuerdo con lo anterior se definen las preguntas de investigación, las cuales tienen la intención de abonar al análisis de un aspecto poco explorado por los estudios de la ampliación de la jornada llevados a cabo hasta el momento: el de su apropiación en las dinámicas cotidianas de trabajo al interior de las escuelas, cuestión que tiene que ver con una interrogante relacionada con la conformación misma de la ampliación de la jornada escolar como una política educativa.

Para el análisis de la conformación del tiempo escolar ampliado como política educativa, la forma en que ésta se vincula con el trabajo de los miembros de la comunidad escolar, y cómo se organizan las tareas al interior de los centros educativos, se recurrió a referentes teóricos provenientes de distintos enfoques y disciplinas que se explican en el tercer apartado.

Finalmente se describen y justifican las decisiones metodológicas a partir de las cuales se buscó dar respuesta a las preguntas que guiaron el trabajo, delimitando el objeto de estudio a dos establecimientos de educación primaria de diferentes características. Con este propósito, se argumentan las decisiones que guiaron el trabajo de campo y se da cuenta la manera en que se analizaron los datos recabados.

## **La investigación sobre los efectos de ampliar de la jornada escolar**

Un acercamiento a la producción académica de la ampliación de la jornada escolar como fenómeno de estudio permite ver que el interés se ha centrado casi de manera exclusiva en la búsqueda de sus efectos, por lo que se conoce muy poco sobre sus procesos de implementación en los centros escolares. Aún así, el análisis de los estudios impacto pueden llegar a ofrecer indicios para definir qué elementos de la puesta en práctica de los programas se tendrían que comprender con mayor profundidad. Este último es el propósito de realizar un balance del estado de la cuestión con respecto a los efectos de ampliar la jornada escolar.

Para realizar una revisión bibliográfica sobre los efectos de la ampliación de la jornada escolar, se recopiló información sobre investigaciones que hubieran tenido como foco de interés el análisis de los resultados o el impacto de este tipo de propuestas. La búsqueda se realizó en bases de datos especializadas como Google Académico, EBSCO y en los siguientes catálogos de revistas indexadas: Scopus, Scielo, REDALYC y Dialnet.

También se incluyeron documentos de trabajo e informes de evaluaciones de programas específicos. Los términos de búsqueda utilizados fueron los siguientes: *ampliación de la jornada escolar, escuela de tiempo completo, tiempo escolar ampliado, jornada completa, escuela de tiempo completo, escuela de jornada ampliada.*

Los criterios para la selección de los trabajos fueron los siguientes: a) reportes de investigación sobre trabajos empíricos, b) documentos de trabajo o informes de evaluaciones a los programas, c) escritos en español e inglés, d) del año 2000 a la fecha, e) en los que la temática fuera los resultados de la ampliación del tiempo en la jornada escolar. Se excluyeron aquellos documentos que hacían referencia al tiempo escolar en términos generales, los que abordaban la ampliación de tiempo escolar desde un enfoque teórico, y aquellos que no ofrecieron información sobre resultados o el impacto de ampliar la jornada escolar diaria.

La literatura sobre los programas de ampliación de la jornada escolar no es muy extensa. A partir de la búsqueda realizada se identificaron 24 trabajos, 18 de los cuales eran de corte cuantitativo, y el resto utilizaron diversas aproximaciones cualitativas. En Argentina y México se llevaron a cabo cinco de los seis trabajos cualitativos. Chile es el país en donde más se han desarrollado estudios sobre la ampliación de la jornada escolar,

casi la totalidad de ellos son cuantitativos. La distribución total de los documentos se describe en la siguiente tabla:

*Tabla 1 Distribución de los tipos de estudio*

***Tipo de trabajo***

<i>Informes de evaluación y documentos de trabajo</i>	11
<i>Tesis</i>	3
<i>Artículos de investigación</i>	8
<i>Libros</i>	1
<i>Ponencias</i>	1

**Fuente:** *Elaboración propia*

De acuerdo con sus propósitos y los enfoques metodológicos en que se apoyaron, se agrupó a los trabajos en tres líneas generales de investigación. La primera de ella se conformó por trabajos interesados en identificar los efectos de la ampliación de la jornada ampliada en el desempeño académico de los estudiantes utilizando los resultados de diversas de pruebas estandarizadas (Silveyra et al., 2018; ANEP, 2017; Cerdan-Infantes y Vermeersch, 2007; Hincapie, 2016; Bonilla, 2011; Toledo, 2008; Scheerens et al., 2014; Arzola, 2011; Cabrera, 2014; Andrade, 2014; Bellei, 2009; Reed et al., 2012); en la segunda línea se agruparon investigaciones que centraron su interés en los efectos sociales y laborales de las propuestas de extensión de los días escolares (Padilla y Cabrera, 2018; Lach et al., 2009; Bertelon y Kruger, 2011; Sánchez y Corte, 2017; Nemitz, 2015; Gutiérrez, 2018; Dominguez y Ruffini, 2018; Contreras et al., 2010; Kruger y Berthelon, 2009); y el tercer grupo de trabajos se cuestionó sobre los cambios en la organización y la cultura escolar que acompañaron a la implementación de los programas de extensión de la jornada escolar (Vercellino, 2016; Martinic et al., 2008; Gutiérrez, 2018; Sánchez y Corte, 2017).

**Evaluaciones sobre el impacto en el rendimiento escolar**

En esta línea solo se ubicaron trabajos de corte cuantitativo, cuyo interés principal se centró en identificar correlaciones entre la ampliación del tiempo escolar y la mejora en los puntajes de las pruebas estandarizadas con las que se medía el desempeño académico de

los estudiantes. La mayoría de ellos se apoyaron en los sistemas de evaluación que se han instaurado en cada uno de los países de la región, y algunos otros también en la información arrojada por las pruebas internacionales como el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) y el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Estos mecanismos son formas que se han legitimado para medir el rendimiento escolar de los estudiantes, y en muchos casos, han servido de insumos para el diseño de políticas educativas (Martínez-Rizo, 2018).

Muchos de estos estudios han sido promovidos por organismos financieros como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), o los bancos centrales de algunos países. En este sentido, el interés de conocer el impacto de los programas en el aprovechamiento, parte de la intención de valorar la política en términos de costo-beneficio.

Según la evidencia encontrada por este tipo de trabajos, la relación entre el aumento del tiempo escolar y la mejora del aprovechamiento académico no siempre es causal. Los resultados positivos encontrados dependen de factores como la asignatura específica que se evalúa, y el tipo de contexto socioeconómico en el que se ubican las escuelas.

Los trabajos de mayor amplitud utilizaron los informes de resultados de PISA para hacer comparaciones entre algunos de los 34 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Un ejemplo de esto fue el trabajo llevado a cabo por David Baker, Rodrigo Fabrega, Claudia Galindo y Jacob Mishook (2004), quienes encontraron que no existía una relación significativa entre los puntajes de las pruebas de rendimiento y la cantidad de tiempo de instrucción. De acuerdo con sus hallazgos la diferencia entre los estudiantes que recibían cinco horas de clases de matemática por semana, y aquellos que sólo recibían dos horas, era de 491 a 485. Una diferencia de sólo seis puntos.

En un estudio posterior que también utilizó los resultados de PISA, Jaap Scheerens, María Hendriks, Hans Lugten y Peter Stergers (2014) identificaron una relación positiva, pero no estadísticamente significativa entre el tiempo en la escuela y el rendimiento escolar e incluso llegaron a identificar algunas tendencias negativas en algunos de los países.

Estudios de menor escala también muestran una diversidad de resultados con respecto a los resultados de los programas de ampliación de la jornada. En Chile dos trabajos dan cuenta de ello, el primero lo llevó a cabo Fernanda Toledo (2008) mediante un

estudio longitudinal en el que comparó los resultados de estudiantes que pasaban de escuelas con Jornada Escolar Completa (JEC) a otras donde no se contaba con esa modalidad. Los resultados arrojaron que aquellos que pasaban de un colegio sin JEC, a uno que formaba parte del programa aumentaban sus puntajes en las evaluaciones, mientras que los que pasan de un colegio con JEC a uno de jornada regular presentaron una disminución en sus resultados, datos que contrastan con lo encontrado por María Arzola (2011), quien analizó la evolución de los puntajes educativos durante cuatro años de un grupo con JEC y otro que no lo tenía, concluyendo que la diferencia entre ambos grupos fue de apenas un punto en Matemáticas, mientras que en Lenguaje no fue estadísticamente significativa.

Como resultado de una evaluación realizada al Programa Escuelas de Tiempo Completo, la Administración Nacional de Educación Pública en Uruguay encontró una mejora del desempeño de la escritura en alumnos que cursaba tercer y sexto grado, mientras que en Matemáticas y Lectura no se identificó una diferencia estadísticamente significativa en ninguno de los grados (ANEP, 2017). Caso contrario al de Colombia, en donde Leonardo Bonilla (2011), a través de los resultados de la prueba *Saber*, encontró que los estudiantes de jornada única presentaban mejores puntajes en todas las asignaturas que aquellos que asistían en horario regular, y que la diferencia era más pronunciada cuando se les comparaba con alumnos de los turnos vespertinos.

Algunos trabajos mostraron resultados similares al identificar que Matemáticas era la asignatura que más se beneficiaba de la ampliación de la jornada escolar. En México, y bajo una evaluación auspiciada por el BM, Marcela Silveyra, Mónica Yáñez y Juan Bedoya (2018) encontraron que la reducción de estudiantes que se encontraban en el nivel de aprovechamiento más bajo fue del doble en Matemáticas que en Lenguaje. En un sentido similar, pero en un trabajo llevado a cabo en Colombia con estudiantes que cambiaron de escuelas de jornada regular, a día escolar completo, Diana Hincapie (2016) identificó una mejora en los resultados de los alumnos que asistían a jornadas más amplias, en comparación de aquellos que asisten a jornadas regulares, y que el impacto era mayor en Matemáticas que en Lenguaje.

Hallazgos similares reportaron Cerdan-Infantes y Vermeersch (2007), quienes en una evaluación llevada a cabo por encargo del BM al programa Escuelas de Tiempo

Completo en Uruguay, encontraron un impacto positivo para Matemáticas, pero no estadísticamente diferente a cero en Lenguaje.

Cabe señalar que ninguno de los estudios se interesó por los componentes curriculares que acompañaban a los programas de ampliación de las jornadas escolares, o los usos del tiempo en las escuelas, ni por los materiales que se diseñan como parte de los programas. Tampoco ofrecen otro tipo de información que ayude a comprender los resultados encontrados, como el impacto positivo para la asignatura de Matemáticas en varios países bajo modalidades de extensión de la jornada diferentes.

Varios de los trabajos de esta línea coinciden también en que los programas de ampliación de la jornada escolar han tenido mayores resultados positivos en contextos de vulnerabilidad social. En Chile, Cristian Bellei (2009) comparó los puntajes de escuelas que ampliaron su jornada, con aquellos que no lo hicieron, encontrando que la propuesta tuvo mayores efectos positivos en estudiantes rurales y en aquellos que asistían a escuelas públicas por sobre los establecimientos privados. Chile es el único caso en el que las escuelas privadas subvencionadas formaron parte del programa, de ahí que Arzola (2011) haya comparado los resultados obtenidos por las instituciones de acuerdo con su tipo de sostenimiento. Ella encontró que los colegios municipales públicos obtuvieron mejores resultados en comparación con los colegios privados subvencionados, quienes presentaron un impacto nulo. Sin embargo, lo anterior contrastaba con lo identificado por Toledo (2008), quien también en Chile observó un efecto positivo más significativo en establecimientos particulares subvencionados, por sobre los municipales, y en los urbanos por sobre los rurales.

En México, Francisco Cabrera (2014) analizó los puntajes obtenidos por escuelas pertenecientes al PETC en la prueba ENLACE, en los que identificó que los efectos positivos fueron más significativos en los establecimientos ubicados en zonas de alta marginación. En el mismo contexto, Silveyra *et al.* (2018) encontraron que las escuelas con altos niveles de marginalidad presentaron mayores reducciones en la proporción de estudiantes con el nivel de logro más bajo en el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). En Colombia, Hincapie (2016) ubicó los mayores resultados positivos del programa en escuelas pertenecientes a contextos de alta pobreza, así como en las zonas rurales. Resultados similares se identifican en países más desarrollados como

Estados Unidos, en donde los beneficios de ampliar el tiempo de estancia en la escuela se acentuaron en los grupos vulnerables<sup>1</sup>.

De acuerdo con Scheerens, Hendriks, Lugten y Stergers (2014), una forma de obtener una mayor claridad sobre estos resultados sería analizar los efectos del tiempo en las instituciones educativas. Sin embargo, aún es bajo el interés sobre los procesos de implementación de los programas, y las implicaciones de aumentar las horas escolares en el trabajo escolar. Aspectos como la introducción de saberes complementarios, la llegada de más profesores, el aumento del tiempo de resguardo, el servicio de alimentación a los alumnos, aún se encuentran ausentes en la producción académica. Su aproximación podría aportar información empírica sobre cómo se usa el tiempo adicional en las escuelas y de qué manera este se traduce en prácticas pedagógicas significativas.

Otro de los intereses de esta línea de trabajos, ha sido el tiempo en que se mantienen los efectos positivos. Al respecto, Silveyra *et al.* (2018) observaron que los beneficios identificados se presentaron desde el primer año de participación de las escuelas en el Programa Escuelas de Tiempo Completo y se mantuvieron consistentes durante siete años consecutivos. Bellei (2009) también identificó que los efectos positivos que observó se mantuvieron constantes durante el periodo en que realizó su análisis. Por su parte, Cabrera (2014) y Andrade (2014) encontraron que los resultados positivos aumentaban de manera acumulativa en función del tiempo que la escuela trabajara con el PETC.

De estos resultados se infiere que los programas de ampliación de la jornada escolar podrían llegar a incidir progresivamente en las actividades académicas llevadas a cabo en los establecimientos escolares. Sin embargo, aún es necesario contar con más información empírica sobre las dinámicas organizativas que se benefician mediante la ampliación de la jornada y cuáles de ellas se relacionan con el aumento del rendimiento escolar medido por los puntajes de las pruebas estandarizadas.

En lo que respecta al rezago educativo, el único estudio que se interesó en este fenómeno arrojó resultados positivos. De acuerdo con Silveyra *et al.* (2018) en 10 años que las escuelas han formado parte del PETC lograron una reducción del 8.8% respecto al

---

<sup>1</sup> Reed *et al.* (2012) realizaron un análisis documental de nueve trabajos que estudiaron el impacto del programa de día completo en preescolar, en el que identificaron dos trabajos que encontraron que los estudiantes pertenecientes a minorías raciales en Estados Unidos presentaron un progreso académico notable, particularmente en Matemáticas.

rezago escolar grave durante el periodo 2006-2016. Además, identificaron que estos beneficios fueron más significativos en zonas de alta marginación social.

El balance de los trabajos que conforman esta línea de estudio no permite llegar a una conclusión clara respecto la correlación entre el aumento del tiempo y la mejora de los resultados académicos medidos mediante pruebas estandarizadas. Sin embargo, los datos mostrados ofrecen indicios para pensar que esta política tiene una fuerte incidencia en la compensación de las condiciones sociales en la que se lleva a cabo la práctica educativa. Este aspecto compensatorio hace importante indagar más allá de la variable “aumento del tiempo” para analizar en qué y cómo se utiliza el tiempo al ampliar la jornada.

Por otro lado, habría que señalar algunas de las limitantes identificadas en este tipo de estudios. Una de ellas, es que se basan únicamente en la evidencia que arrojan las evaluaciones estandarizadas, con lo que no se analizan otros posibles beneficios. Así, por ejemplo, sólo se apoyan en los resultados de asignaturas como español y Matemáticas, cuando en la mayoría de programas se propone que el tiempo adicional se utilice para saberes extracurriculares como las artes, el inglés, las tecnologías o los deportes, entre otros. Los hallazgos de los estudios cuantitativos centrados en el rendimiento en dos asignaturas deberían complementarse con estudios que pasen la mirada de la ampliación de la jornada a los usos que se les da al tiempo ampliado, y al impacto que la ampliación de la jornada ha tenido las prácticas pedagógicas y en las formas de organizar los centros educativos. De otra manera no se pueden comprender los resultados obtenidos por estas investigaciones ni se hacen visibles otros posibles cambios en la formación de los estudiantes más allá de los buscados expresamente. La línea de estudios que se centra en los efectos sociales y laborales que se revisa a continuación ofrece algunas pistas al respecto.

### **Estudios sobre los efectos sociales y laborales**

Los objetivos y líneas de acción de la mayoría de los programas de ampliación de la jornada escolar en América Latina se establecieron a partir de dos lógicas: una pedagógica y otra asistencial. Los trabajos que se agruparon en esta línea se interesaron principalmente por este segundo propósito, específicamente por los beneficios de esta política en aspectos

sociales, laborales y algunos resultados educativos que no son medidos mediante pruebas estandarizadas. La mayoría de los estudios se apoyaron en los datos socioeconómicos que arrojan las encuestas y censos nacionales, así como en la información administrativa sobre los alumnos con la que contaban las secretarías y ministerios de educación.

Un primer grupo de trabajos se preguntaron si un mayor tiempo de estadía de los alumnos en la escuela beneficiaba el ingreso al mercado laboral de las madres de familia. En Chile, Contreras *et al.* (2010) cruzaron los datos de una encuesta socioeconómica con información del Ministerio de Educación, y encontraron que durante el periodo de 1990 a 2006 hubo un efecto positivo y significativo sobre la participación femenina de todas las edades en el mercado de trabajo, pero un efecto negativo sobre el número de horas trabajadas. Es decir, ingresaron más mujeres al sector productivo, pero lo hacían a tiempo parcial o por medias jornadas. Además, el estudio calculó que un incremento del 1% en las escuelas con JEC aumentaba en 5% la probabilidad de que una mujer participara en el mercado laboral.

En México, Padilla y Cabrera (2018) utilizaron datos estadísticos de población para analizar la participación de las madres de familia con hijos en el PETC dentro del mercado laboral, encontrando que su inserción aumentaba en cinco puntos porcentuales y la cantidad de horas trabajadas en 1.8. Además, señalaban que estos aumentos van acompañados de un incremento en las ganancias mensuales por un 9% y de 0.45 horas en las horas semanales de trabajo.

En este estudio también fue posible identificar que el impacto positivo era mayor en contextos de vulnerabilidad social, al encontrar que las madres con menos años de escolaridad, y las que viven en localidades de alta pobreza, mostraron la respuesta más fuerte del mercado laboral ante la disponibilidad de escuelas con jornadas extendidas. Al ser este el único trabajo que establece una diferenciación según el tipo de población sería deseable hacer otros estudios similares para saber si esta pudiera ser una tendencia generalizada, como la que se observó en los resultados de las pruebas estandarizadas.

Sobre la participación de las madres de familia en el mercado laboral, se encontró como referente del contexto europeo el trabajo de Janina Nemitz (2015), en el que se utilizaron datos de un estudio longitudinal sobre los hogares en Alemania para dar cuenta de que las madres de familia que utilizaban los programas de día completo tenían un 20%

más de probabilidades de ingresar al campo laboral, aunque también encontró que no había un efecto significativo sobre la inserción al trabajo mediante modalidades intensivas o de tiempo completo. Esto último coincide con lo encontrado en México y Chile, en donde se identificó que los programas de tiempo completo estaban posibilitando la inserción laboral de las madres de familia, pero únicamente a puestos de tiempo parcial, lo cual habría que indagar a profundidad considerando la complejidad del mercado de trabajo en su conjunto, por un lado, y preguntándose por otros posibles beneficios que las madres pueden tener al ampliarse la jornada escolar que no sean exclusivamente la incorporación al trabajo.

Desde una preocupación distinta, dos trabajos de corte cualitativo realizados en México pusieron su atención en las condiciones laborales de los profesores y destacan algunas formas de precarización y flexibilización laboral en los mecanismos por los que se integraron al Programa de Escuelas de Tiempo Completo. En el primero de ellos, Arturo Gutiérrez (2018) entrevistó a profesores de Chihuahua, quienes manifestaban que se había dado una diferenciación entre el salario correspondiente al trabajo durante tiempo regular y el de la jornada ampliada, siendo este último menor remunerado que el primero. Además, como se encontraba fuera de nómina, no impactaba en sus prestaciones laborales ni era considerado para su jubilación. Resultados similares fueron encontrados por Manuel Sánchez y Francisca Corte (2017), quienes realizaron un estudio basado en la realización de entrevistas a profesores del estado de Tlaxcala, en el que identificaron que los bonos mediante los cuales se compensa el salario del tiempo adicional trabajado, no se incorporaban a su salario base ni tampoco eran pagados durante los periodos vacacionales.

Otro interés en esta línea de trabajos consiste en saber si el tránsito por una escuela de tiempo completo impacta en el trayecto de vida de los estudiantes, más allá de sus resultados académicos. En Chile, Kruger y Berthelon (2009) analizaron los datos socioeconómicos de población y los cruzaron con la información sobre los estudiantes ofrecida por el Ministerio de Educación, a partir de lo cual identificaron que el aumento en la disponibilidad de escuelas con JEC reducía la posibilidad de que las adolescentes se convirtieran en madres de familia a temprana edad. Los autores calificaban a esta disminución como *discreta*, ya que un aumento del 20% en las escuelas de jornada completa, apenas reducía en 5% la maternidad adolescente. En ese mismo país, Dominguez

y Ruffini (2018) también encontraron evidencia de una demora en la maternidad de estudiantes en escuelas con jornadas ampliadas.

En un segundo estudio, Bertelon y Kruger (2011) pusieron su atención en la incidencia delictiva de los jóvenes que asistían a la escuela secundaria. Ellos encontraron evidencia de que un aumento del 20% en la cobertura de los establecimientos que ampliaban su jornada de trabajo reducía la tasa de delincuencia juvenil, la cual pasaba de 21.7 delitos por cada 100,000 habitantes, a 17.5. La mayor disminución identificada fue en los delitos contra la propiedad, en la que hubo una disminución del 22%.

Otras investigaciones se han enfocado en las trayectorias académicas de los estudiantes a lo largo del tiempo. Con este propósito, Patricio Domínguez y Krista Ruffini (2018) realizaron un estudio longitudinal en el que siguieron una cohorte de estudiantes chilenos después de catorce años de haber egresado. Los resultados mostraron que aquellos que habían estudiado en escuelas con jornadas ampliadas tenían mayores posibilidades trabajar en ocupaciones calificadas, o de acceder a puestos laborales mejor remunerados.

En Argentina, Juan Llach, Cecilia Androgué y María Gigaglia (2009), investigaron a una cohorte de estudiantes en la provincia de Buenos Aires treinta años después de haber egresado. Los autores destacan que los estudiantes que habían cursado su formación en una escuela de doble turno tuvieron tasas de egreso 21% más altas que los que estuvieron en primarias de turno único. Sin embargo, los hallazgos no arrojaron ninguna diferencia en cuanto al acceso a un mejor empleo o en el ingreso a un posgrado.

Algunos de los trabajos proponían hipótesis que intentaban explicar la razón de los resultados encontrados. Por ejemplo, en los casos de la disminución de embarazos y conductas de riesgo en adolescentes, se mencionaba que esto se debía al mayor tiempo que permanecían a resguardo en las escuelas y bajo la vigilancia de los profesores, hipótesis sustentada en la idea de que la escuela puede ser un refugio ante las difíciles condiciones de vida de los grupos vulnerables. No obstante, estas afirmaciones tendrían que comprobarse con evidencia empírica para buscar responder si estos resultados son válidos sólo para el caso chileno, o si se deben sólo al tiempo de resguardo o al tipo de actividades que se realizan en las escuelas.

Las consecuencias sociales de la ampliación de la jornada destacadas por estos trabajos son importantes y considero relevante llevar a cabo nuevos estudios que se interesen por estos

y otros posibles efectos, y que poseen su mirada en las dinámicas que se promueven en este tipo de establecimientos, así como la forma en que se han integrado algunos contenidos de relevancia social a las propuestas curriculares ampliadas.

Por otra parte, los estudios sobre los profesores mexicanos, ponen de manifiesto que las políticas de ampliación de la jornada podrían estar fomentando la precarización laboral docente, lo cual iría en detrimento de las condiciones de trabajo de los docentes así como su involucramiento y motivación en las actividades escolares. Sin embargo, es necesario comprobar si esto se trata de una tendencia generalizada e intencionada de la implementación de este tipo de programas en la región latinoamericana, o si se trata de un caso aislado derivado de la forma en que se apropió la propuesta en México, o si es un problema temporal al inicio del programa que es atendido y modificado al estabilizarse su implementación.

En general, los trabajos que se agruparon en esta línea de investigación se caracterizaban por haber encontrado diversos beneficios sociales y educativos derivados de la ampliación de la jornada. Para los estudiantes, en la disminución de las tasas de embarazo juvenil y las conductas de riesgo, así como en el aumento de los índices de egreso; para los egresados, en una mejora de sus trayectorias profesionales; a las madres de familia, en una mayor probabilidad de insertarse en el mercado laboral para aumentar los ingresos económicos de la familia.

En la mayoría de las ocasiones, los impactos positivos identificados no estaban contemplados como parte de los propósitos de los programas de ampliación de la jornada implementados, por tanto se podrían considerar como efectos no esperados de los que aún hace falta conocer sus causas. Para esto se hace necesario conocer las formas en que el aumento del tiempo, y la integración de las propuestas en las escuelas, se han imbricado en las tareas cotidianas de los centros escolares. Ello implica mirar a la escuela no sólo como instructora en ciertas materias, sino preguntarse por su alcance como agencia socializadora, por la vida escolar como fuente de formación social y cultural, y por las relaciones entre la escuela y su entorno socioeconómico. Un incipiente interés en este sentido se encuentra en la línea de estudios que se centran en los cambios que sufren la organización y la cultura escolar al ampliarse la jornada que comenta a continuación.

## **Investigaciones sobre los cambios en la cultura y la organización escolar**

Los trabajos agrupados en esta línea de investigación parten de la idea que el aumento en la jornada representa un cambio que, en mayor o menor medida, altera el funcionamiento de la institución y la vida de los sujetos al interior de los establecimientos escolares. A partir de esto, los estudios se cuestionaron sobre los aspectos de cultura y la organización escolar que se veían impactados por los distintos programas de extensión de la jornada. Se trata de una inquietud incipiente, en la que la producción académica aún es relativamente escasa.

En México, dos trabajos se preguntaron por el impacto del aumento de la jornada en el trabajo docente cotidiano. En el primero de ellos, Sánchez y Corte (2017) registraron que maestros y alumnos manifestaban un mayor agotamiento y estrés como resultado del aumento en las jornadas de trabajo. En el segundo estudio, Gutiérrez (2018) identificó un sentimiento de malestar entre los docentes por el aumento en las responsabilidades asociadas a la atención de los alumnos por tiempos más prolongados. Según el estudio los docentes veían en esto un atentado contra su investidura y manifestaban que esas funciones eran más propias de una guardería que de una escuela.

En Chile, Sergio Martinic, David Huepe y Ángela Madrid (2008) utilizaron datos de una encuesta realizada a profesores para conocer sus expectativas sobre el desempeño académico de sus alumnos en función de las condiciones en las que llevaban a cabo su trabajo. Los datos arrojaron que los docentes atribuían al programa de ampliación de la jornada un efecto compensatorio en los contextos de vulnerabilidad social. De acuerdo con ellos, mientras más negativa era la realidad del establecimiento, mayores posibilidades tenía de impactar positivamente en los resultados escolares de los estudiantes.

Soledad Vercellino (2016) se preguntó acerca de las posibilidades que tienen los programas de ampliación de la jornada para modificar los componentes del formato escolar. Mediante un estudio de casos en dos escuelas primarias en Argentina, encontró diversas modificaciones y resistencias. En el caso de las primeras identificó tres implicaciones del trabajo bajo esta modalidad: a) el trabajo académico se amplió a lugares alternos al aula, en laboratorios y espacios para talleres, b) los alumnos accedieran a otro tipo de saberes, como los artísticos, tecnológicos y los de la vida cotidiana, y c) se incluyó a los alumnos de diversas edades en talleres comunes, lo que permitió una ruptura de la segmentación

clásica de los estudiantes por ciclos de edad. En el caso de las segundas, identificó dos resistencias: a) que la administración del tiempo aún se encontraba centralizada a partir de pautas rígidas que provenían del ministerio de educación, y b) una baja valoración hacia los saberes que se enseñaban dentro de los talleres, ya que estos no formaban parte del currículum regular y no eran susceptibles a ser evaluados ni acreditados.

El trabajo de Vercellino (2016) representa un primer intento de comprender el impacto de ampliar la jornada escolar en las estructuras de la escuela. Los resultados dan cuenta que el formato clásico de lo escolar es difícil de permear, y que las resistencias para llevar a cabo grandes modificaciones son muchas. Pese a ello, el aumento del tiempo es concebido como una oportunidad de llevar a cabo nuevas formas de enseñanza y aprendizaje por medio de los nuevos saberes y sujetos que se integran a la escuela a través de los talleres ofertados como espacios que ofrecen también otro tipo de relaciones entre los sujetos en la escuela.

Los resultados encontrados por este grupo de estudios ofrecen indicios para pensar que el aumento del tiempo sí está impactando en la organización y en el formato de la escuela misma. Sin embargo, aún es poco lo que se conoce acerca de las formas de integración de las propuestas de ampliación de la jornada en la vida y el trabajo cotidiano al interior de los establecimientos.

En este sentido, se considera necesario que se amplíen los estudios cualitativos sobre las escuelas que aumentan sus jornadas escolares. Sus resultados podrían aportar información valiosa para comprender las transformaciones alrededor de los usos del tiempo, las formas de adoptar las propuestas curriculares ampliadas, el impacto en el trabajo docente, la forma en que interactúan los sujetos durante tiempos más prolongados, entre otros aspectos relacionados.

### **Hacia un nuevo tipo de estudios sobre la ampliación de la jornada**

Un primer balance de la producción académica acerca de los efectos de extender la jornada en América Latina da cuenta de una política que ha presentado resultados heterogéneos y de la que se conoce relativamente poco. Pese a los amplios esfuerzos para buscar una correlación entre el aumento del tiempo escolar y la mejora del aprovechamiento, la evidencia encontrada

hasta el momento no ha sido suficiente como para poder establecer una relación estadísticamente significativa.

Lo anterior no significa que los programas de ampliación de la jornada escolar tuvieran un nulo impacto en los resultados académicos de los estudiantes. Diversos estudios dan cuenta de resultados positivos que, si bien no son generalizables, sí se han presentado de manera focalizada. El ejemplo del que más información se aportó fue el de los contextos de vulnerabilidad social, seguido del de las Matemáticas como el saber disciplinar que más se beneficiaba de este fenómeno y el que destaca, a lo largo del tiempo, una trayectoria escolar mayor en quienes estudiaron en escuelas de jornada ampliada.

A estos resultados se suman los que han arrojado los estudios que ampliaron su búsqueda hacia los efectos sociales. Sus hallazgos han mostrado que los programas implementados para ampliar la jornada escolar no beneficiaron únicamente al trabajo en el aula, ya que su impacto trascendió a las trayectorias escolares de los alumnos, sus familias y las comunidades próximas a las escuelas. Esto aporta información que puede llegar a fortalecer una de las ideas presentes en el diseño de algunas políticas, que la ampliación de la jornada no sólo es una estrategia pedagógica, sino también compensatoria.

La mayoría de los trabajos que se desarrollaron a partir de herramientas metodológicas cuantitativas han permitido recabar información a gran escala sobre algunos de los efectos de ampliar la jornada escolar a través de los diferentes programas implementados. Sin embargo, estos hallazgos han abierto nuevas interrogantes que, por la naturaleza de los datos obtenidos, no se han podido explicar con mayor detalle.

Debido a lo anterior, se considera necesario llevar a cabo nuevos acercamientos al fenómeno de la ampliación de la jornada a partir de trabajos cualitativos que enfoquen su atención en su impacto en el trabajo cotidiano en las escuelas. Estos podrían retomar algunas de las interrogantes que se han planteado desde los resultados de las investigaciones en los trabajos de corte cuantitativo, y con ello ofrecer una imagen más completa de la implementación y resultados de este tipo de programas, así como plantear nuevas preguntas que establezcan como centro de su interés a las particularidades de los establecimientos escolares, las formas en que apropian de los programas y los cambios o permanencias en las relaciones entre los actores en la escuela y los procesos formativos que se dan en la vida escolar en su conjunto más allá de las actividades específicas en los salones de clase.

Analizar la ampliación del tiempo desde esta perspectiva, implica dejar de lado las nociones racionalistas que conciben a la escuela como una institución ejecutora de políticas y reproductora de mandatos superiores. La relación entre las tareas propuestas en el diseño de los programas y las que llevan a cabo los profesores, están mediadas por la naturaleza del cambio en las prácticas escolares, la cultura y los estilos de funcionamiento en las escuelas, así como los márgenes de acción de los sujetos. El cruce de estos elementos con los mandatos del PETC define la forma en que los miembros de la comunidad se apropian, modifican, adaptan y transforman las propuestas, y generan un cierto tipo de cultura escolar, de ambiente de formación, de ámbito de vida de directivos, maestros, estudiantes e incluso padres de familia. Ahora con más horas diarias de convivencia que, en algunas cosas quizás será similar al de escuelas de jornada regular, pero en otras quizás no.

A partir de todo lo anterior, considero que no es posible comprender los resultados de las diferentes iniciativas que han buscado ampliar el día escolar si no se comprende la forma en que estas son apropiadas en los contextos escolares y qué tipo de cultura escolar se genera a partir de su implementación. El objetivo de mi investigación es realizar un análisis cualitativo acerca del impacto del aumento del tiempo y de las tareas específicas del PETC en las dinámicas de trabajo de la escuela. Para ello, formulo las siguientes interrogantes.

### **Preguntas de investigación**

La presente tesis tiene como objeto de estudio los procesos mediante los cuales una serie de mandatos asociados a un programa de extensión de la jornada escolar se integran al trabajo cotidiano de los establecimientos escolares. Para ello realizaré un estudio de caso en dos escuelas primarias. Así, las preguntas centrales que guían el estudio se definen de la siguiente manera: ¿Cómo se apropian dos escuelas primarias del estado de Colima del mandato de ampliar la jornada escolar a través del PETC?, y ¿de qué manera se integran los elementos específicos del programa en las dinámicas cotidianas de los establecimientos?

Un interés secundario en este estudio radica en el diseño e implementación de la política del aumento del tiempo en las jornadas escolares. Si bien no busco realizar un análisis de políticas públicas, me parece importante considerar elementos de ambas fases del ciclo para indagar sobre los problemas a los que se ha pretendido atender desde los programas de

ampliación de la jornada escolar y la forma en que esta propuesta se ha asentado como una alternativa de atención a diversos problemas en muchos de los sistemas educativos nacionales. Estos elementos configuran los mandatos que habrán de llegar a la escuela e impactar sobre las tareas llevadas a cabo. En este sentido, planteo las siguientes interrogantes: ¿Cómo se han configurado las políticas de ampliación de la jornada en América Latina?, y ¿de qué manera se ha desarrollado el Programa de Escuelas de Tiempo Completo en México?

## **Marco teórico**

El camino de una política educativa, desde su diseño hasta el momento que aterriza en los establecimientos escolares donde los sujetos habrán de llevarla a la práctica se piensa como una ruta de múltiples apropiaciones en el que diferentes agentes e instancias reformulan la propuesta original.

Para comprender los procesos de adopción, interpretación y negociación en el nivel meso y macro me apoyé de algunos referentes de la sociología política, específicamente los referidos al análisis de las reformas educativas, así como del análisis de las políticas públicas, particularmente de la fase de implementación.

Para analizar el proceso de la llegada del PETC a las escuelas en un nivel micro, que es el foco de análisis de este estudio, me apoyé en la categoría *apropiación*, a la que me acerqué a partir de dos perspectivas: una histórica y otra psicológica. A partir de estas propongo la categoría *apropiaciones locales de políticas educativas*, en la cual expongo que la llegada de un programa a los establecimientos y su integración al trabajo cotidiano se ve imbricado por tres principales factores: a) las propuestas específicas y la naturaleza del cambio en la escuela, b) la forma en que funcionan los centros escolares, y c) los márgenes y posibilidades de acción de los miembros de las comunidades escolares.

Para analizar los mecanismos mediante los cuales se dan los cambios en la escuela retomé la noción de innovación y discutí sobre la forma en que se promueve y las dificultades para llevarla a cabo, también retomo al currículum como una de las vías mediante las cuales se impone la necesidad de alterar las tareas escolares, y la gestión curricular como la forma en que cada establecimiento las lleva a cabo.

Con el propósito de acercarme a las formas en que se organiza el funcionamiento de los centros escolares retomé dos conceptos generales, el de la *cultura escolar* para discutir

sobre las prácticas generalizadas en la institución escuela, y el de *cultura institucional* para comprender las formas de hacer situadas en cada uno de los establecimientos.

Finalmente, para tratar de establecer un marco analítico a partir del cual acercarme a las posibilidades y referentes individuales de acción en los sujetos, discuto la idea del *actor plural* y de los *esquemas de actuación*, así como las formas en que la pertenencia a un grupo y los roles formales pautan algunas de sus acciones.

Considero que la comprensión de la forma en que se configura cada uno de los elementos mencionados puede brindar referentes para comprender el juego que se da en el entramado institucional cuando un programa se incorpora dentro de las tareas y responsabilidades de un establecimiento, particularmente en las acciones, representaciones, decisiones, reformulaciones, reordenamientos y condicionantes asociados al PETC.

### **Diseño de políticas e implementación de programas: las primeras apropiaciones**

El PETC es una de las múltiples formas en que se ha concretado una política educativa que ha promovido a la ampliación de la jornada escolar diaria como una estrategia para reestructurar el funcionamiento de los establecimientos educativos, compensar las desigualdades sociales de los estudiantes, ampliar el currículum y extender la protección infantil en los contextos de violencia e inseguridad.

Comprender la forma en que el PETC es apropiado en los contextos escolares implica conocer también las lógicas que subyacen al diseño de una política, la forma en que se configuran las propuestas de cambio de las reformas educativas, cómo se conforman los programas, y de qué manera se implementan y transitan por los diferentes niveles del sistema educativo.

Las modificaciones al tiempo escolar, como otras propuestas de cambio enmarcadas dentro de una reforma, tienen la intención de procurar estructuras educativas más funcionales a las necesidades económicas, políticas o sociales de una nación o, por lo menos, buscan que se encuentren en mejor sintonía con ellas (Ramírez & Meyer, 2011), aunque también se promueven con la intención de proyectar que responde a exigencias sociales y problemáticas en materia educativa (Popkewitz, Tabachnik, & Wehlage, 2007). En ambos casos, la reforma

educativa representa una idea de transformación y mejora, así como un reconocimiento de que el cambio es la forma para responder a las demandas que se le han hecho a la escuela.

Las discusiones y definiciones sobre una problemática, el consenso en torno a la necesidad de cambio, así como la elección de un medio para llevarlo a cabo, dan forma a los programas nacionales que concretizan una política general. La forma en que esto ocurre, de acuerdo con Schriewer (2000), se da mediante un diálogo entre un proyecto global que se trata de estandarizar en la mayoría de los sistemas educativos nacionales, y uno local que adapta las propuestas a las tradiciones culturales de cada país, así como a sus condiciones políticas y sociales (Ramírez & Meyer, 2011).

Sobre el proyecto global, Ramírez y Meyer (2011) señalan que existen presiones a favor de una estandarización en materia educativa a nivel mundial que se ha promovido por medio de diversos mecanismos culturales y organizativos. En este sentido, Popkewitz, Tabachnik y Wehlage (2007) mencionan que los rasgos similares entre diversos sistemas educativos se deben a que muchos de ellos persiguen metas comunes, principalmente aquellas relacionadas con el desarrollo y la justicia con igualdad.

En un sentido similar, Ramírez y Meyer (2011) señalan que los modelos globales tienen el poder para dar forma a un amplio conjunto de ordenamientos educativos nacionales, principalmente los referidos con el currículum (Ramírez & Meyer, 2011). En el caso latinoamericano, Inés Dussel (2005) lo reafirma cuando menciona que una de las estrategias preferidas por las administraciones para responder a los problemas educativos de la región han sido los cambios curriculares.

Algunos autores han utilizado el término *global education reform* (Ezpeleta, 2004; Sahlberg, 2012; Fuller & Stevenson, 2019) para referirse a una propuesta transversal dirigida al adelgazamiento de los Estados, cuya puesta en práctica se observa en el papel que juegan los organismos técnicos y financieros internacionales como mecanismos de presión que cuestionan a los sistemas educativos nacionales e inciden sobre la formulación de políticas partir de dos vías principales: la elaboración de informes y el financiamiento a proyectos específicos (Maldonado, 2000).

En contra de una noción que caracteriza a la globalización como una imposición hacia la uniformidad y el universalismo, Rosa Nidia Buenfil (2000) la caracteriza como la condición producida por el choque entre universalismo y particularismo, entre la

homogeneización y heterogeneización. En el caso de los programas, las influencias globales son importantes, pero no determinantes, ya que todas las propuestas de cambio terminan por adaptarse a las condiciones políticas y sociales de cada país (Ramírez & Meyer, 2011), lo cual podría considerarse como el primer nivel apropiación de la política.

A partir del estudio de dos programas enmarcados en la reforma de los años noventa, Ezpeleta (2004) analizó la forma en que algunas tendencias globales se integraron al sistema educativo mexicano, encontrando los primeros intentos por poner a la escuela como el eje dentro de las políticas educativas fundamentadas en la noción *gestión escolar*. También identificó una regulación en la integración de los padres de familia en la organización escolar a partir de su agrupación en comités. Además, señala que en este periodo comenzó una tendencia por implementar programas focalizados como una forma de atender problemáticas generalizadas.

La forma en que los países se apropian de las políticas también depende de su paso por las diferentes instancias que conforman a los sistemas educativos hasta llegar a los establecimientos escolares. A esta fase se le denomina desde el análisis del ciclo de las políticas públicas, como *implementación*.

Desde una de las concepciones clásicas desde este enfoque, conocida como *top-down*, se piensa a la implementación como la transmisión de las propuestas de cambio por medio de una cadena de mandos en la que los sujetos deben cuidar que los mensajes y las tareas se mantengan con las mínimas alteraciones posibles. Como crítica a esta racionalidad, el enfoque *bottom up*, enfatiza la necesidad de estudiar la implementación desde los burócratas, denominados de primera línea, pues estos tienen la posibilidad de desviar las intenciones de la política.

Los trabajos llevados a cabo desde un tercer enfoque, el de los *sintetizadores*, han buscado mediar las dos propuestas anteriores y estudiar la implementación a partir de los procesos y las condiciones de los contextos en los que se implementa la política. Desde esta perspectiva, se reconoce la existencia de variaciones relacionadas con las interpretaciones que se le asignan en cada unidad (Goggin, 1986; McLauhlin, 1987). En el contexto mexicano, Pedro Flores y Dulce Mendoza (2011) estudiaron la *Alianza por la Calidad de la Educación* en el que observaron la importancia de la relación entre distintos niveles de mando e influencia, entre los que se encuentran las autoridades locales, el sindicato nacional y los

regionales, así como la disidencia sindical. Esta última perspectiva es compatible con los estudios que desde la historia de la educación contemplan la cultura escolar e institucional como eje de análisis y ven las políticas educativas como un elemento que si bien es muy importante, es uno entre otros que intervienen en la vida cotidiana escolar, desde la cual se da una apropiación particular (Civera, 2008). Lo que se ha presentado hasta aquí marca el tránsito de una política hasta llegar a los establecimientos educativos, en donde habrá de aterrizar en un entramado institucional en el que se llevarán a cabo otras adaptaciones y apropiaciones.

### **Apropiaciones locales de políticas educativas**

Una de las ideas centrales del trabajo es que la llegada de un mandato externo a las escuelas se da a través de un proceso heterogéneo, que puede tomar múltiples rutas e involucrar a los miembros en la comunidad de diferentes maneras. Decidí utilizar la categoría *apropiación* debido a las posibilidades que me ofrecía para preguntarse por la diversidad de respuestas que puede llegar a tener una política cuando entra en contacto con la realidad institucional del establecimiento y con las personas que habrán de hacerla operativa.

La apropiación, de acuerdo con Roger Chartier (2000), se puede conceptualizar a partir de dos sentidos diferentes: como un acto de dominación mediante la cual se toma el control de algo, en una noción más cercana a la perspectiva foucaultiana, o como una forma de creación en la que los individuos desarrollan formas de invención y producción con lo que reciben.

Este último sentido de la apropiación como una creación que se detona a partir de un elemento externo es compartida por Smolka (2010), quien además señala que en este proceso se da una mediación en la que los sujetos valoran lo que se les propone con el propósito de interiorizarlo y hacerlo pertinente a su contexto. De esta manera, la creatividad con la que se puedan llegar a adoptar las propuestas no necesariamente responde a una intención explícita por innovar, sino a una necesidad por acercar las demandas a las condiciones en que se habita y/o a las necesidades que se les presentan.

La apropiación del PETC se podría pensar a partir de la doble concepción del concepto señalada por Chartier (2000). En un sentido de dominación debido a que los sujetos pueden llegar a hacer suyos los recursos materiales y simbólicos que se les ofrece para

utilizarlos a partir de sus propios fines e intereses; y en el sentido de la producción creativa, debido a la diversidad de formas en que se puede responder a los planteamientos y exigencias del programa.

Desde aquí se usa el concepto apropiación de manera contextualizada a los establecimientos educativos y pensando en un programa normativo que busca modificar el tiempo y algunas de las funciones de la escuela y de sus miembros, a partir de lo cual propongo la categoría *apropiaciones locales de políticas educativas* para referirme a los procesos de creación o modificación de sentidos que se movilizan a partir de la implementación de un mandato externo a la escuela, cuya configuración resulta del cruce entre: a) la naturaleza del cambio en la escuela y las exigencias específicas de la propuesta, b) el funcionamiento de los establecimientos, y c) los posicionamientos y las posibilidades de acción de los sujetos.

Se habla de apropiaciones en plural porque no se considera que exista una forma generalizada y uniforme en que este proceso se lleve a cabo, ya que el contacto de una política con el entramado institucional de la escuela puede llegar a tomar múltiples rutas en función de los diálogos y negociaciones entre cada uno de los tres factores mencionados. Es decir, la política no llega a espacios en blanco, sino a instituciones educativas con características e historias específicas desde las cuales parte la apropiación.

Para profundizar más en la categoría propuesta es necesario discutir con mayor detenimiento acerca de cada uno de los tres factores que conforman el entramado institucional en el que el programa entra en juego para dar forma al proceso de apropiación local: los mecanismos en que se dan los procesos de innovación y cambio en los centros escolares, los modos en que funciona la escuela en general y los establecimientos en particular, así como los referentes y márgenes a partir de los cuales actúan los miembros de la comunidad escolar.

### *Las innovaciones y el cambio en la escuela*

La escuela no es muy propensa al cambio. De manera general, sus dispositivos sociales y políticos no se alteran con facilidad y, en particular, las costumbres y creencias de los sujetos presentan una mayor resistencia a ser modificadas, particularmente aquellas que se refieren

a la organización escolar, las tareas relacionadas con la enseñanza de los alumnos y la estructura del currículum (Ball, 1987).

Habría que aclarar que aquí no se pretende discutir acerca de cambios históricos, estructurales o de gran calado en la institución escuela, sino de la forma en que se llevan a cabo modificaciones más discretas en los centros escolares, como en las acciones cotidianas de los sujetos, las pautas de organización, los sentidos que se asignan a las tareas, entre otras, si bien, se es consiente que la acumulación y la institucionalización de estas últimas pueden llegar a sustentar las bases de modificaciones que perduren a lo largo del tiempo.

Para Ezpeleta (2004), las innovaciones son los mecanismos mediante los cuales la reforma se hace perceptible en los establecimientos escolares y ya desde los años setenta Hubermman (1973) hablaba de las dificultades de innovar en los centros educativos ya que su realización dependía de la acumulación de pequeños cambios, lo cual me llevó a preguntarme sobre cómo se dan estas modificaciones en el trabajo cotidiano de los establecimientos.

En principio habría que señalar que el cambio siempre va a constituir un problema, no tanto por lo difícil o necesario que sea, sino porque no es natural (Crozier & Friedberg, 1990). Los sujetos al interior de los establecimientos tienden a hacia la búsqueda de una habituación de sus acciones a través de la conformación de rutinas que les permitan disminuir el esfuerzo y la incertidumbre que implica realizar una nueva actividad (Berger & Luckman, 1991). Por tanto, una propuesta que busque modificar lo que hacen los miembros de la comunidad escolar puede representar, en mayor o menor medida, una alteración del sistema de actuación que ellos ya habían creado con anterioridad para realizar sus labores cotidianas.

En este sentido, coincido con Crozier y Friedberg (1990) cuando señalan que, lo que se ha llamado resistencia al cambio, en realidad se trata de posicionamientos racionales de los sujetos acerca de las consecuencias de una propuesta de modificación que se ha formulado fuera de ellos. A partir de esto se puede llegar a entender que los profesores realicen constantes revisiones a las disposiciones provenientes de las autoridades educativas, las cuales valoran, entre otros criterios, a partir de su pertinencia, viabilidad y posibilidad de éxito.

La experiencia de los docentes y su conocimiento sobre el contexto actúan sobre estas revisiones como referentes a partir de los cuales se determinan su postura frente la propuesta,

ya sea promoviéndola, modificándola, limitándola o negándola. Esto no funciona de manera absoluta, ya que los sujetos pueden identificarse con algunos aspectos de la política y llevarlos a cabo, y a otros con los que no estén de acuerdo, les pueden cambiar el sentido, o simplemente ignorarlos cuando esto sea posible.

Por lo tanto, los procesos de cambio en la escuela no se dan de forma mecánica y en su recepción se producen diferentes reconfiguraciones, tanto de la propuesta de innovación, como del establecimiento receptor, en lo que se podría considerar como una relación de mutua influencia. En este sentido, los procesos de cambio en la institución no se pueden abordar de manera independiente a los usos en los espacios en los que se implementa (Popkewitz, Tabachnik, & Wehlage, 2007).

Uno de los vehículos por los que, generalmente, llegan las propuestas de cambio a los establecimientos escolares, es el currículum. Anteriormente se señaló que los cambios a los planes de estudios y los materiales educativos eran una de las principales formas en las que se llevaban a cabo las reformas educativas. Considerando esto vale la pena reflexionar de manera sucinta acerca del papel del currículum en las actividades que realiza la escuela y las formas en que se gestionan los cambios llevados a cabo mediante esta vía.

El currículum es un organizador institucional (Frigeiro, Poggi, & Tiramonti, 1992) que regula de manera prescrita muchas de las actividades desarrolladas en los establecimientos escolares: la enseñanza, el aprendizaje, la convivencia y la relaciones entre los sujetos, por mencionar solo algunos ejemplos. Estas directrices se les presentan a los sujetos como pautas de acción esperadas, y su puesta en práctica busca asegurarse por medio de una relativa supervisión. Por lo tanto, influyen en el desarrollo de las tareas y acciones llevadas a cabo en los establecimientos, aunque no las determinan.

La forma en que el currículum prescrito se concretiza en cada uno de los centros escolares responde a las lógicas de los actores institucionales y a las características de los establecimientos. En función de esto, los directivos articulan las propuestas normativas y los sujetos llevan a cabo los ajustes necesarios para desarrollar los cambios propuestos, mediante un proceso que, Frigeiro, Poggi y Tiramonti (1992), denominan *gestión curricular*.

Con el propósito de analizar la mediación entre el plan de estudios y la realidad institucional en la que habrá de implementarse, María de Ibarrola (2012) acuñó el término *estructuras institucionales de currículum* para explicar la forma en que los establecimientos

reorganizan sus recursos y pautas de organización con la intención de vincularlos a las propuestas curriculares. Algunas de las estructuras que generalmente se deben modificar son las condiciones de trabajo de los profesores y las formas de organizarlos, los usos del tiempo, la asignación de los espacios, así como los mecanismos para evaluar y certificar los aprendizajes.

En el general los cambios promovidos desde el currículum suelen ser más amplios y ambiciosos, por lo que suelen acompañarse de mayores recursos y procesos de preparación. En el caso de los programas mediante los cuales se implementan algunas políticas suelen ser más focalizados, aunque desde estos últimos también se pueden llegar a proponer modificaciones curriculares, como el aumento en los saberes, las modificaciones en los horarios, entre otras.

De acuerdo con lo presentado hasta el momento, el cambio no se lleva a cabo “desde” ni “en” la nada, sino que responde a las lógicas de actuación y organización de las escuelas, y a los posicionamientos, más o menos, consientes de quienes los llevarían a cabo. Por lo tanto, modificar las prácticas en los establecimientos escolares es complejo, pero posible. Se trata de un proceso que no se replica, si no que se construye en la vida cotidiana de las escuelas.

#### *El caleidoscopio del funcionamiento en la(s) escuela(s)*

En el diseño de muchas de las políticas educativas se ha concebido a las escuelas como un conjunto sistematizado de acciones y procesos en el que cada sujeto tiene una función asignada y actúa en función a ella. Bajo esta racionalidad, quienes formulan los programas suelen pretender que los establecimientos escolares adecuen su funcionamiento a los mandatos que proponen.

Este tipo de miradas ingenuas que buscan determinar lo que pasa en las escuelas a través una serie de ordenamientos aún es posible observarlas en muchos de los programas educativos implementados en la actualidad, pese a que se ha documentado ampliamente la dificultad para que la política se vincule con los sujetos que habrán de implementarla (Tyack & Cuban, 2000), la existencia de diferentes modos de adopción una vez que se echa a andar en los establecimientos (Popkewitz et al., 2007) y de que son inciertas las acciones y los resultados que se obtengan una vez que se ponga en marcha en los contextos institucionales (Ezpeleta, 2004).

De acuerdo con lo anterior, uno de los rasgos que caracteriza a la integración de los programas en el contexto escolar es la indeterminación con la que se llevan a cabo, lo cual no significa que se trate de un fenómeno azaroso o que no exista ninguna lógica sobre la cual opere. Como propuse con anterioridad, en las apropiaciones locales de una política educativa entran en juego tres elementos: la naturaleza del cambio en la escuela, los referentes y márgenes en que los sujetos actúan y el funcionamiento de los establecimientos. Sobre este último se discute en el presente apartado.

Las pautas que dan forma a las maneras de “hacer” de los sujetos que habitan las escuelas son de diversa índole. Algunas son producto del desarrollo histórico de la institución, mientras que otras obedecen a un momento específico y a los sujetos que habitan cada uno de los establecimientos. Ambas se entrelazan y se pueden observar a manera de caleidoscopio en las acciones llevadas a cabo al interior de los centros escolares.

De manera histórica, fue a partir de la expansión de los centros escolares y su posterior agrupamiento en sistemas educativos nacionales durante la formación del Estado moderno, que se normaron una serie de criterios sobre cómo debían organizarse y funcionar todos los establecimientos. Por lo tanto, muchos de los aspectos centrales que dan forma a lo que hoy se conoce como escuela se encuentran ligados a sus orígenes como institución. Además, la función de la educación como mandato superior es lo que ha legitimado socialmente a las escuelas y también ha definido la especificidad de las tareas que se realizan en su interior (Fernández, 1998).

Con el paso del tiempo también se han asentado algunos modos de pensar y actuar en la institución escuela, que en su conjunto se ha llamado *cultura escolar*, la cual está constituida por un conjunto de *teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas del juego no puestas entre dicho y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas* (Viñao, 2002, pág. 59).

Bajo esta perspectiva, la escuela ha sido una productora de su propia cultura y no únicamente un espacio para la reproducción de normas y pautas de actuación externas. Para Agustín Escolano (2008), los elementos que han estructurado la cultura de las escuelas son los escenarios que albergan el mundo de lo escolar, los actores o sujetos que intervienen en la acción educativa, el programa curricular que se desarrolla en estos espacios, las

mediaciones con las que se instrumenta la acción y los dispositivos de organización en los tiempos, regímenes de disciplina, evaluaciones, acreditaciones, entre otros.

Estas regularidades en la conformación de la escuela han servido a los sujetos para integrarse y funcionar al interior de los establecimientos, es decir, pautan las acciones de los miembros de la comunidad escolar. En este sentido, Viñao (2002) las concibe como estrategias para integrarse en las instituciones e interactuar con las mismas, llevar a cabo las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, hacer frente a sus exigencias y limitaciones, así como para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas a su contexto y necesidades.

Lo que no significa que en la escuela se generen todas las pautas de actuación que rigen la labor de sus miembros. Los marcos normativos y regulatorios también producen su propia cultura e inciden sobre lo que pasa en los establecimientos, pero esto se da a niveles más superficiales en comparación de los que produce la propia institución (Viñao, 2002).

La categoría *cultura escolar* permite comprender las regularidades en el funcionamiento de la institución escuela a lo largo del tiempo y el espacio, pero resulta muy amplia cuando se pretende estudiar las formas de hacer que se han constituido en cada uno de establecimientos escolares a partir de la historia particular del centro escolar y de los sujetos que lo habitan, para lo cual retomo el concepto cultura institucional.

Desde los enfoques institucionales se ha señalado que, pese a las escuelas compartan una larga tradición en la forma en que se han configurado, no existen dos establecimientos escolares iguales. En este sentido, la cultura institucional se refiere a las producciones propias que se derivan del modo en que viven los sujetos en los establecimientos, y abarcan al lenguaje, las imágenes sobre la institución, las tareas, los distintos roles funcionales, el conjunto de funcionalidades técnicas para el cumplimiento de sus acciones, la forma de resolver las dificultades, el manejo del tiempo, el espacio, los recursos y las relaciones con el ambiente, el grupo y la organización, las concepciones acerca del cambio, los criterios de agrupación y las pautas de auto-organización (Frigeiro, Poggi, & Tiramonti, 1992; Fernández, 1998).

Civera (2013) señala que la escuela y su cultura son construidos por diversos actores con posibilidad de agencia, que se desenvuelven bajo diferentes y cambiantes posiciones de poder, y se relacionan entre ellos de diferentes maneras, tanto racional, como

emocionalmente, muchas de las veces con la intención de imponerse dentro de la institución. Así, al mirar la escuela como una arena de relaciones políticas, propone examinar las posibilidades y las formas que tienen los sujetos de participar en la construcción de la vida escolar.

Una de las especificidades del trabajo común a todas las escuelas es el relativo grado de autonomía con el que llevan a cabo sus funciones, principalmente en la forma de hacer operativo el currículum prescriptivo. Sin embargo, el modo particular en que los márgenes de libertad con los que cuentan se traducen en acciones y decisiones para cumplir con el plan de estudios son diferentes de acuerdo con las particularidades de cada escuela, los sujetos y las relaciones de poder que en ella se encuentran.

Por lo tanto, es posible identificar en un mismo contexto varias interpretaciones sobre qué hacer y cómo hacerlo. Para Frigeiro, Poggi y Tiramonti (1992) estas especificaciones constituyen procesos de intercambio que dan forma y sentido institucional, profesional y personal a los miembros de cada centro escolar y, en consecuencia, los hace distintos a todos los demás, aun tratándose de establecimientos del mismo nivel educativo.

A las cualidades específicas de las producciones culturales que se realizan en los establecimientos, y que las distingue de otros, se les ha agrupado bajo el nombre *estilo institucional*, que Lidia Fernández (1998) define como los aspectos o cualidades de la acción institucional que por su reiteración caracterizan al establecimiento. Alude también a las recurrencias en los modos de resolver los problemas que, debido a su recurrencia dan la impresión de un orden natural. Entre algunos ejemplos se puede señalar a los modos de producción, técnicas que orientan la acción, modos de reacción frente a conflictos, formas de percibir la realidad, modalidades de comunicación, de distribución del poder, de control, etc.

El estilo institucional de cada escuela se percibe en el clima institucional, en el movimiento de la vida cotidiana y en las maneras de hacer de sus miembros. Para Fernández (1998), en la forma que se resuelven los problemas o se llevan a cabo los proyectos escolares, el estilo funciona como mediador entre las condiciones con las que se cuenta y los resultados alcanzados.

La importancia del estilo institucional radica en las posibilidades que brinda para identificar y analizar las regularidades en las estrategias de los sujetos, el modo en que se

apropian de las tareas, y la organización dentro de los establecimientos, aspectos que se asocian con la gestión de las escuelas, el currículum y de los programas.

En el apartado anterior quedó establecido que los sujetos no reproducen todos los mandatos externos, pero tampoco estructuran todas las acciones que llevan a cabo en función de sus intereses y deseos, sino que movilizan éstos en un entramado en que el que existen formas generales de actuación compartidas por todos los miembros de la profesión y de la comunidad. Aquí se ha presentado cómo la cultura escolar e institucional pautan el funcionamiento de la escuela a diferentes niveles, delimitando lo que resulta adecuado, aceptable, prohibido, censurado, etc.

#### *Los márgenes de acción de los miembros de la comunidad escolar*

Las formas en que los sujetos actúan al interior de los establecimientos es el último de los referentes propuestos para comprender los procesos de apropiación de una política en un contexto escolar. Ya se ha señalado que las orientaciones normativas promueven diferentes tipos de respuestas en los miembros del colectivo de acuerdo con la cultura de la escuela y del establecimiento que habitan, pero estas también obedecen a conductas y representaciones que los sujetos han construido a lo largo de su itinerario personal y su trayectoria académica, y que, en mayor o menor medida, tratará de movilizar. Hasta en los contextos más restrictivos, afirman Crozier y Friedberg (1990), los individuos buscan la manera de hacer valer su autonomía, aún con las decisiones más pequeñas o triviales.

Para comprender cómo actúan de manera general los sujetos se retomó la idea del actor plural, mediante la cual Lahire (2004) explica que los individuos son producto de su experiencia de socialización en contextos múltiples y heterogéneos. De acuerdo con esta perspectiva, en cada espacio de socialización el individuo se sitúa en una posición que lo hace único, y a la vez típico de ese contexto (Martuccelli, 2010). En este sentido, su actuación se encuentra influenciada por la interacción entre su bagaje personal y el lugar donde se encuentre.

Lahire (2004) añade que el sujeto como actor plural se constituye mediante el desarrollo y agrupación de tres tipos de esquemas: a) de acción, o sensomotrices, b) de percepción, que abarca a la evaluación y apreciación, y c) hábitos que integran al pensamiento, lenguaje y movimientos. En su conjunto forman lo que él denomina *repertorio*

*de esquemas de acción*, que se define como el conjunto de experiencias sociales que han sido construidos-incorporados en el marco de la socialización que cada actor adquiere progresivamente (Lahire, 2004), y que se puede observar tanto en sus prácticas comunes y en la pertinencia contextual de su actuación.

Otra forma en que los individuos actúan es con o en función a los “otros”, generalmente a través de la adhesión a grupos que comparten sus ideas o a que promueven sus agendas e intereses. La agrupación de los sujetos dentro del espacio escolar es parte de la dinámica cotidiana en los establecimientos escolares, y es a partir de su conformación que se promueven muchas de las acciones colectivas, o incluso se pueden resistir a la acción cuando el conjunto así lo decide.

En función a su posición dentro de la organización escolar y de la posibilidad de actuar de cada uno, Fernández (1998) clasifica a los grupos que se pueden formar en una escuela de la siguiente manera: a) formales, los que son fijados por la organización (alumnos de un grado, maestros especiales, etc.); b) funcionales, en los que entrarían todos los alumnos, los maestros, los directivos, etc.; c) intersticiales, conformados por quienes cumplen diferentes funciones y se reúnen para tareas articuladas, y por último; d) informales, como los resultantes de la interacción no prevista y regulada por los reglamentos.

La clasificación permite comprender que la acción de los sujetos promueve su agrupación con otros, al igual su adhesión puede llegar a impulsar el desarrollo de tareas. Sin embargo, no se considera que sea una imagen completa del funcionamiento institucional. Coincido con Bruno Latour (2008) cuando señala que la formación de grupos se da a través de un proceso dinámico conformado de vínculos inciertos, frágiles y contradictorios, por lo que no existen criterios de cohesión *a priori* y los agrupamientos no son permanentes. Civera (2008), destaca por ejemplo, cómo en las instituciones educativas se pueden formar grupos por móviles no institucionales pero que atraviesan a la institución, como pueden ser las identidades étnicas o de género, la contigüidad espacio-temporal, las generaciones o los gustos culturales o deportivos.

La presencia de los grupos puede llegar a establecer dinámicas de convivencia entre los miembros de la comunidad escolar, facilitar o inhibir algunas tareas, y también servir de soporte para las acciones que realizan algunos sujetos como parte de sus funciones específicas. La posición formal que ocupan los sujetos al interior de los establecimientos

también establece algunas pautas de actuación. Sin llegar a determinar las conductas de los sujetos, sí definen márgenes de acción deseables y posibles, legitiman ciertas conductas y los ubican en una posición jerárquica a partir de la cual cada sujeto puede, o no, sostener ciertas cuotas de poder. En este sentido resalta el nombramiento, que asigna ciertas responsabilidades a los sujetos, cuyo cumplimiento puede ser exigido para la realización de tareas específicas como parte de la implementación del programa en las escuelas.

Un ejemplo sería la labor de vigilancia y control que generalmente se asocia a la supervisión y a la dirección escolar, si bien la naturaleza de esta función en cada uno de los puestos es diferente, les brinda posibilidades distintas y tienen cambios según el contexto y el momento histórico en que se ejercen. La supervisión escolar se maneja en el doble sentido de ser una figura externa con las responsabilidades de asegurar el correcto funcionamiento al interior de los establecimientos, cuya legitimidad jerárquica permite llegar a incidir en la resolución de conflictos y en la promoción del cambio al interior de los centros escolares (Gómez, 2010).

El director es un jefe del centro escolar que tradicionalmente surge de la docencia, incluso hasta del mismo establecimiento del que se encarga. De esta manera, la autoridad se caracteriza por la tensión de ser la figura de autoridad que representa a las autoridades educativas, y de ser un colega del resto de profesores, con la tradicional política de cesión y pacto de los colectivos gremiales (Tobella, 2008). Se trata de una función asociada a la administración de los centros escolares, pero que no se restringe solo a eso, ya que su trabajo sustantivo se relaciona más con la resolución de problemas de orden pedagógico, económico y organizativo.

De acuerdo con Pozner (1997), la función del director consiste en garantizar que las políticas, los planes y los programas de estudios se apliquen adecuándose al contexto y particularidades de la escuela, por lo que su labor es importante para el desarrollo de las innovaciones en los establecimientos. Por su parte Blase (2002) propone algunas facetas de su poder político que favorecen los procesos de reestructuración, como la resolución de conflictos internos, el equilibrio entre las iniciativas externas y las de la escuela, y el establecimiento de relaciones colaborativas con la familia.

Las pautas de actuación de los profesores se ven influenciadas por las características específicas de la función que realizan, por ejemplo, el fuerte carácter pedagógico de sus tareas

o la autonomía relativa con la que se desempeñan al interior de las aulas. Aunque, como señala Ezpeleta (2004), los controles sobre su trabajo son cada vez más amplios, y en muchos de los casos sus funciones se han ampliado hacia el cumplimiento de requerimientos administrativos.

Ezpeleta (2004) también señala que el trabajo docente se configura a partir de una doble condición: como profesional y asalariado, condición doble en la que Alicia Civera profundiza al considerar al o la docente a la vez :

*Como un trabajador organizado en un sindicato, que cumple un papel en la conformación y consolidación del Estado, [...] que pasa la mayor parte del día trabajando en la escuela con los niños, vigilado en mayor o menor medida por los padres de familia y las autoridades educativas y locales, que posee o carece de cierto tipo de conocimientos, destrezas y condiciones materiales para cumplir con su labor pedagógica, con una postura ante los lineamientos de la política educativa, y diseñando tácticas y estrategias para influir en ellos (2003, pág. 235).*

Sobre la relación de los docentes con las disposiciones normativas que buscan regular su trabajo, Elsie Rockwell (1995) afirma que los maestros han desarrollado un conjunto de nociones, opiniones y conocimientos, que van desde las condiciones de su trabajo, hasta la interpretación de las disposiciones técnicas recibidas y la construcción de alternativas a las propuestas oficiales.

Sobre la forma en que los sujetos concretizan las grandes propuestas educativas en sus áreas de influencia, desde distintos enfoques se ha señalado la capacidad de agencia con la que definen el rumbo de los mandatos en los establecimientos escolares y han propuesto algunos elementos para explicar esta influencia. Al respecto, Huberman (1973) afirmaba que la actitud de los miembros de la comunidad escolar frente a una propuesta de cambio dependía menos de su personalidad o sistema de valores, que de la percepción que tuvieran respecto a los efectos de la innovación sobre sus propios intereses o fines institucionales.

Para Ezpeleta (2004) el proceso de adopción de las propuestas se encuentra mediado por las creencias y valores arraigados de los sujetos, y es a partir de estos que deciden en última instancia si asumen o no las propuestas de cambio. Popkewitz, Tabachnik, & Wehlage (2007) también señalan a las expectativas creadas a partir de las pautas pasadas y presentes de la acción como limitantes en las posibilidades de que se asuman los mandatos.

De acuerdo con lo anterior, los miembros de la institución escolar constantemente llevan a cabo valoraciones sobre las implicaciones de cambio en su posición dentro del establecimientos, pero también acerca lo que ellos consideran que funciona o tiene sentido para el desarrollo de sus funciones. Además, en este proceso también entra en juego la comprensión que los miembros de la comunidad escolar hagan de lo que se les pida modificar, ya que una propuesta no necesariamente significa lo mismo para quien la diseñó, que para el que la llevará a cabo, ni para un docente que ha vivido varias innovaciones y otro que recién se incorpora (Loyo, 2002). Cabe mencionar que si bien se habla de comunidad escolar en tanto unidad diferenciada ante otros sujetos fuera de la escuela, ello no implica, como se ha explicado, desconocer las diferencias y relaciones de fuerza de los sujetos y grupos que la conforman.

### **Estrategia metodológica**

En este apartado doy cuenta de las principales decisiones metodológicas que orientaron la investigación, y argumento su importancia en función de las posibilidades que ofrecieron para dar respuesta a las preguntas de investigación que guían la tesis. Con este propósito, además describo la forma en que se llevó a cabo el trabajo de campo, y los mecanismos mediante los cuales analicé la información.

### **Enfoque**

Con la finalidad de comprender los procesos de apropiación de un programa de ampliación de la jornada escolar en los establecimientos escolares, me apoyé de algunos aportes del análisis institucional y de los estudios socioculturales sobre la escuela. En ambas propuestas teóricas, la mirada se centra en las manifestaciones y prácticas que no se observan a simple vista, por lo que su estudio requiere de un acercamiento al campo en que la estancia sea prolongada y las acciones y discursos sean sometidas a interpretaciones de acuerdo con los referentes locales.

De acuerdo con lo anterior, consideré que la tesis se debía inscribir dentro de la tradición cualitativa de investigación. Para definir este enfoque me apoyé en el trabajo clásico de Taylor y Bogdan (2000), quienes la caracterizan como una indagación que permite

encarar el mundo empírico mediante la producción de datos descriptivos y el estudio de las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan.

El cuestionamiento central de la investigación se ubica en los procesos de apropiación, lo que implicaba un acercamiento a los significados de las acciones, las percepciones y los posicionamientos acerca del programa implementado por parte de los miembros de las comunidades escolares. Por lo tanto, decidí que la investigación debía apoyarse de la investigación interpretativa para el acercamiento al campo y para el tratamiento de los datos.

Los estudios interpretativos, según Erickson (1989), se caracterizan por partir: *de la base de que los significados en acción compartidos por los miembros de un conjunto de individuos que interactúan en forma intermitente a través del tiempo son locales por lo menos en dos sentidos. En primer lugar, son locales por ser distintivos de ese particular conjunto de individuos, quienes al interactuar a lo largo del tiempo llegan a compartir ciertas concepciones y tradiciones locales específicas [...] La tarea de la investigación interpretativa, por lo tanto, radica en descubrir los modos específicos en los que las formas locales y extralocales de organización social y de cultura se relacionan con las actividades de las personas específicas al efectuar opciones y realizar juntas una acción social* (pág. 11).

De la definición de Erickson, rescaté algunos de los elementos a partir de los cuales estructuré la propuesta metodológica y definí los referentes teóricos sobre los cuales se apoyó el análisis de los datos. En primer lugar, la idea de significados compartidos como una noción a partir de la cual traté de acercarme a los conceptos que se habían construido en las escuelas sobre tiempo, el trabajo y el aprendizaje; y en segundo lugar, la idea de conocimiento local, la cual definió la intención de llevar a cabo un estudio de la política de ampliación del tiempo escolar desde el trabajo cotidiano en dos escuelas primarias.

Para definir las escuelas a estudiar me apoyé en las características de los estudios de casos, los cuales se caracterizan por llevar a cabo un análisis de las particularidades y complejidades de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 1998). El mismo Robert Stake (1998) distingue entre dos tipos de casos de estudio: los intrínsecos, cuya necesidad de información sólo se puede obtener de un contexto con una situación determinada o de persona en particular; y los instrumentales, en

los que la necesidad de comprensión es más general, por lo que se considera que un fenómeno se puede entender mediante el estudio de un caso en particular. En ese último importa más el fenómeno, que el caso en sí mismo.

De acuerdo con lo anterior, el presente trabajo es un estudio de casos instrumental, en el que el eje principal de análisis se encuentra en el proceso de apropiación de un programa de ampliación de la jornada escolar implementado en México, lo cual no significa que se desconozca la importancia de los contextos locales y de las culturas escolares, razón por la que cuidé las características y condiciones de los casos de estudios seleccionados.

### **Los casos**

Para la delimitación del referente empírico donde realicé el trabajo de campo atendí a la propuesta formulada por Rosana Guber (2015), quien señala que la investigación no se hace sobre la población, sino “con” y a “partir” de ella. En este sentido, procuré elegir dos casos en los que mi ingreso no presentara ninguna resistencia por parte de la comunidad, cuya distancia me permitiera visitarlas con regularidad y permanecer el tiempo necesario.

También la pregunta de investigación influyó sobre la elección de los casos de estudio. Para comprender los procesos de apropiación de un programa de ampliación de la jornada desde el trabajo cotidiano en las escuelas, consideré que dos establecimientos educativos me podrían aportar la información suficiente. Un mayor número de casos hubiera aportado información más generalizada, pero también me hubiera limitado la posibilidad de profundizar en el análisis.

Definé que las escuelas deberían ser diferentes entre sí en cuanto a su ubicación y sus características organizativas. De esta manera, cada una me podría ofrecer información diferenciada respecto a los mecanismos de apropiación del programa de ampliación de la jornada.

El primer caso seleccionado fue un establecimiento de organización completa que formaba parte del PETC desde el 2010. Operaba con un horario de 8:00 a 16:00 horas, lo que de acuerdo con la denominación del programa era una escuela de *tiempo completo*. Pertenecía al sistema estatal, el más pequeño de la entidad en cuanto al número de escuelas y profesores. El plantel contaba con un director, seis docentes de grado y otros seis de clases extracurriculares.

El segundo caso se trató de un establecimiento multigrado que contaba con tres profesoras, y que se había integrado al PETC en el 2013, en el marco de una reestructuración del programa en que se focalizó a la población objetivo en las zonas de vulnerabilidad social, entre las que se encontraban las rurales. Su modalidad de ampliación era de 6 horas, con un horario de 8:00 a 14:00, lo que en el programa se denominaba *jornada ampliada*. Formaba parte del sistema federal, en el que se concentraba la mayor cantidad de establecimientos y profesores de toda la entidad. La planta docente se conformaba de una profesora encargada de la dirección, dos docentes atendían dos grados, y un profesor de educación física.

Elegí de forma deliberada dos casos con las características antes descritas con la intención de adentrarme a los modos ampliar la jornada en contextos diferenciados y con diferentes formas de organización. Además, me interesaba, identificar si la diferencia entre horarios, contextos, tamaño y organización de las escuelas promovían manifestaciones particulares en cuanto a las implicaciones del programa y su apropiación.

## **Método**

De acuerdo con Taylor y Bogdan (2000), una de las posibilidades que brindan los estudios de corte cualitativo es la flexibilidad para diseñar estudios que permitan el desarrollo de conceptos, intelecciones y comprensiones de los fenómenos estudiados. Bajo este marco, decidí apoyarme en algunas de las concepciones y herramientas que brinda la etnografía, sin que este llegara a ser un estudio etnográfico en su totalidad.

Desde una perspectiva clásica, hacer etnografía implica *observar desde dentro a través de una permanencia prolongada en el grupo* (Woods, 1987, pág. 18) con la finalidad de hacer una reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales (Goetz & Lecompte, 1988, pág. 28). En el campo de la educación se ha utilizado, de acuerdo con Goetz y Lacompte (1988), para *aportar datos descriptivos de contextos, actividades y creencias de los participantes como ocurren normalmente* (pág. 41). Esta última concepción describe de manera más cercana el uso que hice de la etnografía en este trabajo.

Otro de los beneficios que justificó el apoyo de la etnografía, fue su posibilidad de llevar a cabo un acercamiento profundo a las prácticas en los escenarios escolares que se desea observar (Woods, 1987; Goetz & Lecompte, 1988), lo cual resultaba fundamental para dar respuesta al cuestionamiento que rige esta investigación. De esta manera, dar cuenta de

cómo la escuela se apropia de una innovación relacionada con el uso y la organización del tiempo escolar a partir de la dimensión cotidiana de su funcionamiento, requería de un acercamiento al interior de las dinámicas y perspectivas de sus miembros (Woods, 1987).

Por lo tanto, consideré que el uso de herramientas etnográficas como la observación, la entrevista y el análisis documental (Woods, 1987; Goetz & Lecompte, 1988), serían los medios adecuados para adentrarme a la realidad cotidiana de los establecimientos estudiados y rescatar, entre otros elementos, las descripciones sobre procesos, así como los discursos de los miembros, que a la postre se confrontaron con los supuestos teóricos para ofrecer un análisis a profundidad que de respuesta a los cuestionamientos que guiaron este trabajo, mismos que, vale mencionar, se fueron moviendo en este diálogo entre los hallazgos empíricos y los planteamientos teóricos.

### *Observación*

De acuerdo con Ángel Díaz de Rada (2011), observar es convertir en objeto de nuestros sentidos un conjunto de comportamientos humanos que se producen en un dominio de acción concreta. En la investigación educativa se ha usado el término en dos sentidos: como observación participante, y como técnica concreta de levantamiento de información.

Desde una concepción clásica, Peter Woods (1987) distingue entre dos maneras de llevar a cabo la observación de acuerdo con la posición y el involucramiento del investigador en el campo: la participante y no participante. Sin embargo, coincido con Díaz (2011) cuando afirma que toda observación es participante, debido a que el observar se encuentra donde ocurre la acción social, y al estar ahí no puede dejar de ser partícipe de esta situación, posición a la que aporta Rosana Guber (2015) cuando aclara que *ni el investigador puede integrarse a la comunidad hasta el punto de ser "uno más" entre los nativos, ni su presencia puede ser tan externa como para no afectar en modo alguno al escenario y los protagonistas* (pág. 53).

De esta manera, utilicé la observación como una forma privilegiada para registrar la vida cotidiana al interior de los establecimientos y comprender, entre otras cosas, las dinámicas organizativas de las escuelas, los usos y la gestión del tiempo, la puesta en práctica de la propuesta curricular ampliada, la distribución y manejo de los recursos económicos, la participación e interacción con los padres de familia, el trabajo entre profesores, así como otros aspectos asociados a la implementación del Programa Escuelas de Tiempo Completo.

Recabar los datos que me permitieran comprender estos procesos implicó adentrarme en la cotidianidad de las dinámicas escolares para llevar a cabo los registros en distintos espacios y momentos, como en las aulas, los espacios de juego y esparcimiento, las reuniones de profesores, las asambleas de padres de familia, las cocinas, los comedores y las puertas de las escuelas durante el arribo y la salida de los estudiantes.

Se ha afirmado que en etnografía toda forma de registro de material empírico generado en el contexto del trabajo de campo, incluido el material verbal recabado por diálogos o entrevistas, y el material documental, son interpretados o subsumidos bajo el concepto general de observación (Hammersley & Atkinson, 1994; Díaz, 2011). Sin embargo, en este trabajo distinguí las conversaciones informales que tuve con los distintos sujetos, de aquellas que se planearon y se apoyaron de una guía semi-estructurada para su desarrollo, a las que sí caracterizo como entrevistas.

Llevé a cabo el trabajo de campo del 9 de octubre de 2017 al 8 de febrero del 2018, sin embargo no todos los días asistí a las escuelas debido a suspensiones de clase y a las vacaciones decembrinas. Alternaba semanalmente las visitas a cada establecimiento. Realicé registros de observación en mi diario de campo correspondientes a 42 días, 20 de ellos en una escuela de jornada ampliada y 22 en una escuela de tiempo completo.

Las observaciones se registraban enseguida en un cuaderno que fungía como diario de campo, en el que seguí algunas de las recomendaciones propuestas por Rockwell (1980), como la utilización de comillas para las notaciones textuales, las barras para las notaciones aproximadas, los paréntesis para las aclaraciones contextuales, los puntos suspensivos subrayados para lo que no se alcanza a registrar y los puntos suspensivos para señalar un enunciado que no se concluye. Los registros se pasaban diario a un procesador de texto, al que también se añadían algunas conclusiones parciales y se mencionaban algunos pendientes sobre los que habría que indagar en días posteriores.

Para citar los eventos registrados en el diario de campo, en el texto se utiliza la clave R.O. acompañadas del día, mes y año correspondiente a la fecha del evento señalado. Las letras R.O. corresponden a las iniciales de *Registro de Observación*. Un ejemplo de cómo se pueden observar estas claves en el trabajo es la siguiente: (R.O. 12/10/18). Las conversaciones informales se registraron en el diario de campo y también se citan mediante esta clave.

## *Entrevistas*

La entrevista es una relación social en la que los datos que provee el entrevistado representan una construcción de la realidad producto de ese encuentro (Guber, 2001). Ángel Díaz (2011), añade que el propósito de la entrevista en etnografía es el de rescatar el comportamiento verbal de los *nativos*.

Desde estas nociones, elegí a la entrevista como una vía para acercarme al proceso que dio forma a la ampliación de la jornada en cada uno de los establecimientos, los antecedentes y las interpretaciones de la comunidad escolar hacia el programa, su implementación y las acciones llevadas a cabo en cada escuela.

Dialogar con los sujetos es adentrarse en los relatos que hacen sobre su mundo y también lo que puede llegar a conocerse sobre quien los produce (Hammersley & Atkinson, 1994), y como dice Rosana Guber (2015), el acto de describir una situación implica construirla y definirla. Así que busqué que las conversaciones con los profesores, directores, supervisoras y madres de familia me permitieran rescatar descripciones, percepciones, posicionamientos y manifestaciones sobre su experiencia como parte de una escuela que había ampliado su jornada diaria y operaba dentro del PETC.

Un aspecto que cuidé al diseñar las guías de entrevistas y al momento del diálogo, fue el de no imponer ninguna condición que desequilibra demasiado la conversación. Bourdieu (1999) advierte la facilidad con la que el entrevistador puede imponer una relación de verticalidad con el entrevistado y, con la finalidad de mitigar estas posibles consecuencias se tomaron algunas consideraciones de la no directividad (Guber, 2001). En primera instancia, diseñé las entrevistas en función de mis registros de campo con la intención de que las preguntas se acercaran en la medida posible al universo cultural de los entrevistados, con los que en su mayoría ya había tenido diálogos informales, y, al momento de la entrevista, dejé que fueran ellos y sus intereses los que marcaran la pauta y los ritmos de la conversación.

En la escuela de tiempo completo llevé a cabo 15 entrevistas con distintos miembros de la comunidad: los docentes de cada uno de los grados, la supervisora escolar, tres madres de familia que apoyaban en la cocina escolar y a otra que fungía como presidenta de la sociedad de padres, al maestro de apoyo, al intendente, y al director a quien entrevisté formalmente en dos ocasiones.

En la escuela de jornada ampliada fueron cuatro entrevistas en total: una a cada una de las dos docentes, otra con una de ellas con preguntas diferenciadas por ser la profesora encargada de la dirección, y una con la supervisora de la zona escolar a la que pertenecía la escuela.

Todas las conversaciones se llevaron a cabo en los espacios y tiempos propuestos por los entrevistados, que en la mayoría de las ocasiones fueron los salones y los comedores de las escuelas. En todas se utilizó, con previa autorización, la grabadora como herramienta de registro. Para desarrollar las entrevistas me apoyé en un guion general, que no se aplicó de manera inflexible, sino que buscaba procurar que las voces y los intereses de los sujetos fueran las que abrieran n nuevas preguntas y marcaran el ritmo de la conversación.

En algunos casos no fue posible llevar a cabo la entrevista, pero sí mantener una conversación informal que se registró como parte de diario de campo. Esto último sucedió con los profesores extracurriculares de inglés, artística y computación. En algunos otros, como con las profesoras de manualidades, no me fue posible establecer ningún tipo de diálogo debido al tiempo tan corto que permanecían en la escuela.

Las entrevistas se citan en el texto a partir de claves que buscan guardar el anonimato de los sujetos. En el caso de la escuela de tiempo completo, la siguiente tabla especifica la que corresponde a cada uno de los miembros de la comunidad a los que se entrevistó:

Tabla 2 Relación de sujetos entrevistados en la escuela de tiempo completo y claves utilizadas en el texto

<b>Tiempo completo</b>	
<i>Sujeto</i>	<i>Claves</i>
Director	Ent. 1-02/18
Profesor 1° grado	Ent. 2-02/18
Profesor 2° grado	Ent. 3-02/18
Profesor 3° grado	Ent. 4-06/18
Profesor 4° grado	Ent. 5-02/18
Profesor 5° grado	Ent. 6-06/18
Profesor 6° grado	Ent. 7-02/18
Supervisora	Ent. 8-06/18
Madre de familia/Cocina 1	Ent. 9-06/18
Madre de familia/Cocina 2	Ent. 10-06/18
Madre de familia/Cocina 3	Ent. 11-06/18
Madre de familia/Cocina 4	Ent. 12- 06/18
Maestro de apoyo	Ent. 13-02/18
Intendente	Ent. 14-02/18
Segunda entrevista al director	Ent. 20-02/18
Tercera entrevista al director	Ent. 19-05/18

Fuente: elaboración propia

Para los miembros de la escuela de *jornada ampliada* la relación de las claves es la siguiente:

Tabla 3. Relación de sujetos entrevistados en la escuela de jornada ampliada y claves utilizadas en el texto

<b>Jornada ampliada</b>	
<i>Sujeto</i>	<i>Claves</i>
Profesora 1° y 2°	Ent. 15-02/18
Profesora 3° y 4°/Directora	Ent. 16-02/18
Profesora 5° y 6°	Ent. 17-02/18
Supervisora	Ent. 18-06/18

Fuente: elaboración propia

### *Análisis documental*

El análisis de documentos tiene la intención de tener un repertorio de objetivaciones producidas por los nativos del campo (Díaz, 2011), bajo la lógica de que las escuelas no son sólo culturas orales, sino que también lo son escritas. Los documentos producidos al interior de las escuelas permiten, de acuerdo con Hammersley y Atkinson (1994), la interpretación de los límites normativos o empíricos en los que se desenvuelven los sujetos.

El interés sobre la documentación escolar obedece a la importancia que ésta tiene en las relaciones que los establecimientos sostienen con las instancias superiores. Es a partir de oficios y manuales que se transmite mucha de la información normativa a la escuela, y es mediante informes y actas que los directores y profesores dan cuenta de las actividades que realizan y rinden cuentas sobre los recursos que se les asignan.

En el caso de las escuelas estudiadas, los documentos me interesaban en un principio fueron la Ruta de Mejora Escolar y los informes del Consejo Escolar de Participación Social, cuyas producciones me permitieron observar los criterios y pautas de organización en las escuelas, las problemáticas identificadas por los miembros de la comunidad, las formas de abordarlos y las prioridades que establecían para su atención. Sin embargo, durante el periodo de observación también se analizó el informe financiero que elaboraron los directores escolares para justificar el gasto de un recurso que se les asignó como parte del PETC.

Además, analicé los siguientes documentos normativos del programa: el Artículo Tercero Constitucional, el Plan Nacional de Desarrollo, el Plan Sectorial de Educación, el Acuerdo 664 publicado en el Diario Oficial de la Federación y las Reglas de Operación del Programa. Mediante esta revisión se buscó comprender la influencia de las políticas globales de ampliación de la jornada en el programa implementado en México.

### **Análisis e interpretación de datos**

El tratamiento de la información recabada requirió de un proceso continuo y con constantes idas y vueltas sobre el material empírico recabado. En primera instancia tuve que convertir los discursos orales en un material escrito que me permitiera su tratamiento en los pasos posteriores. En este proceso traté de cuidar que la transcripción respetara el sentido de los diálogos que había tenido con los sujetos y de esta manera alterar lo menos posible el sentido de lo que ellos pretendían comunicar.

Con los registros de observación llevé a cabo un proceso de análisis diario. Después de terminado el día de trabajo en campo, sometía a revisión los datos recabados y llevaba a cabo un análisis a posteriori en el que establecía algunas conclusiones parciales o me planteaba nuevas interrogantes para enfocar mi atención durante el día siguiente. Al finalizar la estancia en las escuelas, este material se organizó mediante una esquematización en la que

se cruzaron los registros originales y los análisis parciales que había elaborado. Posteriormente, ya con las categorías de análisis definidas, se llevó a cabo un último reordenamiento.

Con los documentos se llevó a cabo un análisis guiado a partir de una lista de elementos que interesaba rescatar de cada uno de ellos, se registraron mediante un formato construido para su organización. Este fue un proceso que repetí en varias ocasiones, pues las necesidades de información me requerían de una segunda revisión de algunos textos o de la búsqueda de otros nuevos.

En cada una de estas fases fui rescatando algunos elementos que sobresalían debido a que se repetían contantemente en los discursos, otros que se confirmaban a partir del cruce de voces o de una situación representativa, o de aquellos que se contradecían. El registro y cruce de los datos recabados en campo fueron dando forma a las pre-categorías empíricas que posteriormente se triangularían con otros referentes.

Para llevar el cruce de los referentes mencionados me apoyé en la propuesta de Rosa Nidia Buenfil (2011), de llevar a cabo una:

*articulación y ajuste permanente de tres ámbitos: una dimensión teórica que involucra la búsqueda de consistencia entre al menos tres planos: el de los principios ontológico y epistemológico, el concerniente al armado de un cuerpo conceptual de soporte y el que ayude en una apoyatura en lógicas de intelección; b) el referente empírico documentado que está compuesto por el corpus, que incluye diversos soportes materiales (impresos, pictóricos, videgrabaciones, etcétera.) y en códigos variados (lingüísticos, icónicos, etcétera) y que involucra tanto el proceso que se analizará como las condiciones en que se produjo y; c) Las preguntas del investigador que involucran además un mínimo conocimiento de campo problemático y lo que se ha investigado al respecto (pág. 251).*

Cabe señalar que en la triangulación entre los referentes empíricos, teóricos y de las preguntas de investigación, incluí como parte del referente empírico al marco normativo sobre el cual operaba el programa: las reglas de operación, los manuales, etc. , porque forman parte de los dispositivos que generan referentes de acción e influyen sobre las tareas que se llevan a cabo en relación con la apropiación del programa.

Con la información recabada tuve dos opciones para llevar a cabo el análisis y presentar los datos; la primera de ellas consistía en mostrar los casos de manera independiente y en cada uno de ellos analizar la forma en que se había integrado el PETC, mientras que en la segunda, era estructurar los datos en función de las dimensiones del programa y cómo se trabajaron en los establecimientos para identificar sus semejanzas y diferencias.

La primera opción me permitiría mostrar de una manera íntegra la forma en que se trabajaba el PETC y situar los procesos en un solo contexto, por lo que no tendría que presentar información intercalada de dos casos diferentes que pudiera generar confusión. Sin embargo, tenía el inconveniente de analizar procesos similares de manera separada, o que la comparación de dos formas de hacer distintas o similares estuviesen separadas por una considerable cantidad de páginas.

Debido a lo cual, y al interés de analizar la apropiación por encima de los casos individuales, decidí elegir la segunda opción, es decir, analizar a partir del contraste entre casos y organizar los datos en función de las tres principales dimensiones del programa: la gestión del recurso económico, las acciones compensatorias y la propuesta curricular ampliada.

A partir de la forma en que estas dimensiones se desarrollaron en las escuela estudiadas, los resultados se presentan en cinco grandes temáticas: a) La ampliación de la jornada escolar como política educativa; b) Los sentidos del cambio al iniciar con el PETC; c) La ampliación de la jornada escolar como proyecto asistencial; d) Las interacciones y reconstrucciones de la propuesta curricular ampliada; y e) El ejercicio de los recursos económicos entre la incertidumbre, las restricciones y las posibilidades. Estas temáticas guiaron la organización por capítulos de la tesis.

En cada capítulo se construyeron descripciones analíticas que, de acuerdo con Elsie Rockwell (1995), son explicaciones detalladas y a profundidad de los procesos que se dan al interior de los establecimientos. En este caso, los relacionados con la apropiación del Programa Escuelas de Tiempo Completo.

## **Capítulo II. El aumento del tiempo escolar como política educativa**

El tiempo ha sido, junto al espacio, uno de los recursos más importantes en la configuración de la escuela como la conocemos hoy en día. Las diversas propuestas en torno a la duración de las tareas al interior de los establecimientos han definido los horarios y calendarios en cada uno de los sistemas educativos nacionales.

El interés por el tiempo escolar en la mayoría de los países latinoamericanos es relativamente reciente, sobre todo si consideramos a otras regiones como la europea y la asiática. Fue hasta los años noventa que, en el marco de una serie de reformas orientadas hacia el logro de lo que se ha denominado calidad educativa, se comenzó a discutir el papel del tiempo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y se planteó la posibilidad de ampliar las jornadas escolares como una estrategia más en la búsqueda de la mejora del desempeño de los estudiantes en la región.

En el presente capítulo se revisa cómo la ampliación del tiempo escolar pasó a ser una de las acciones prioritarias de la agenda educativa en América Latina y se describe el proceso de implementación y desarrollo del Programa Escuelas de Tiempo Completo en México.

### **Antecedentes**

Desde la creación de los primeros sistemas educativos nacionales no ha habido un consenso respecto a cuál debería ser la duración ideal de una jornada escolar. Esto explica la amplia diversidad de horarios escolares alrededor del mundo. En un estudio comparativo, Benavot (2004) ofrece una imagen de cómo se configuraba el tiempo de escolarización en los diferentes países a inicios del siglo XXI. El trabajo da cuenta de una considerable variedad en la conformación de las jornadas escolares, además de identificar algunas tendencias comunes entre países que pertenecían a las mismas regiones geográficas. Por ejemplo, en Europa y el sureste asiático identificó una tendencia a disminuir progresivamente el número de las horas que los alumnos permanecían en la escuela, mientras que en América Latina, el Caribe, los Estados Árabes y en algunas partes de África, se observaba una amplia adopción de propuestas dirigidas hacía el aumento en las horas de escolarización.

Algo similar fue reportado por Tenti, Meo y Gunturiz (2010), quienes mediante un análisis sobre el tiempo diario de trabajo de la escuela en Europa y América Latina,

encontraron las mismas dos tendencias en la duración de la jornada: una hacia su reducción, reorganización y concentración, como se observa en España, Francia, Alemania y Finlandia; y otra en la que se ha apostado por la ampliación de las horas diarias de escolarización, identificada en Chile, Cuba, Argentina, Uruguay, Venezuela y México.

Las diferencias en la conformación de los días y calendarios escolares responden a múltiples factores. En algunos casos se ven influenciados por las agendas educativas globales y regionales y por su adopción en las políticas nacionales. Además, pueden llegar a ser producto de los debates en torno a la relevancia del tiempo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero también se observa que son resultado del desarrollo histórico y cultural que han definido la escolarización en cada uno de los sistemas educativos.

Con la intención de profundizar sobre algunas de las causas por las que los países toman diferentes decisiones respecto a la duración de sus jornadas escolares, así como de las tendencias identificadas en diferentes regiones geográficas, se realizó una breve revisión sobre algunos casos en Europa y América latina.

En un principio, habría que establecer que los tiempos escolares no son un elemento que permanece estable. De acuerdo con Inmaculada Gálvez (2011), estos han ido cambiando con el paso del tiempo, y es posible identificar en su evolución fases más o menos intensas. En Europa, Viñao (1998) señalaba que durante los últimos 200 años se ha llevado a cabo una reducción en los calendarios y horarios escolares muy similar a la que se vivió en el sector industrial con las jornadas laborales.

Lo anterior se observó en la disminución de las semanas escolares en muchos de los países europeos, las cuales habían iniciado con seis de trabajo y, durante la segunda mitad del siglo XX, se redujeron gradualmente a cinco, e incluso en casos como el francés había llegado a los cuatro días (Gálvez, 2011). La duración del ciclo escolar también se había visto acortada en muchos de los casos. Por ejemplo, la mayoría de los países tenían ciclos escolares de entre 175 y 190 días. Sólo Dinamarca, Holanda e Italia conservaban un año de 200 días, igual al que se tiene en México.

El caso italiano permite observar cómo las modificaciones al tiempo escolar también pueden llegar a obedecer a razones financieras. En el ciclo escolar 2008-2009 se llevó a cabo la reforma *Gelmini*, mediante la cual se decretaba una disminución de la carga lectiva que había sido de 30 horas, y la definía en 24 (Ministero dell'istruzione,

dell'universita' e della ricerca de la repubblica italiana, 2008). De acuerdo con Gálvez (2011), esta decisión se había planteado como una medida destinada al ahorro de los recursos públicos.

Al comparar los tiempos escolares de países Europeos y Latinoamericanos es posible observar que estos han estado diferenciados desde sus inicios. El horario de las escuelas en los primeros comenzó con jornadas completas, ya fuera que se llevaran a cabo mediante una modalidad partida<sup>2</sup> o de manera continua, mientras que los segundos configuraron su día escolar a partir de medias jornadas en la búsqueda de integrar a la mayor cantidad de estudiantes al sistema educativo.

En México las dobles jornadas se implementaron en los años cincuenta y obedecían a la necesidad de alcanzar el acceso universal a la educación primaria (Cárdenas, 2011), en un periodo en que los edificios escolares no eran suficientes para toda la población potencial. Esta forma de organizar a dos escuelas en un solo inmueble ha formado parte de estructura clásica en el sistema educativo mexicano y permanece hasta nuestros días, aunque cada vez con menos presencia<sup>3</sup>. Para José García (2004) esta condición ha sido uno de los factores que ha limitado la posibilidad de implementar un horario de tiempo completo en nuestro país.

En América Latina, las políticas destinadas al logro de la cobertura educativa se implementaron con mayor amplitud durante los años sesenta. Al igual que en México, el resto de países también promovieron la creación de escuelas de doble turno como una de las principales estrategias para el logro de dicho objetivo. Marcela Gajardo (2002) señala que esta acción favoreció el ingreso de una mayor cantidad de estudiantes a los sistemas educativos, pero también estableció desde ese momento una jornada conformada de un reducido número de horas diarias de trabajo.

En la medida en que el alcance en la cobertura se fue acercando a los niveles deseables, la calidad educativa se presentó como la siguiente meta a alcanzar, lo que puso a debate el papel que jugaba el tiempo escolar en el logro académico de los estudiantes. De acuerdo con Sergio Martinic (2015), hasta principios de la década de los ochenta, la

---

<sup>2</sup> El tiempo de instrucción se dividía en dos horarios, uno por la mañana y otro por la tarde, separado por un descanso destinado al almuerzo.

<sup>3</sup> De acuerdo con el último censo de escuelas, maestros y alumnos hay 88,148 escuelas primarias en el país, de las cuales 71,044 son de turno matutino y 11,454 vespertinas (INEGI-SEP, 2013).

organización del tiempo y la jornada escolar no eran aspectos relevantes para los tomadores de decisiones, y fue en la década de los noventa cuando adquirieron una mayor relevancia. Estas propuestas se integraron dentro de una serie de reformas llevadas a cabo en la región latinoamericana que se planteaban metas más ambiciosas de enseñanza y aprendizaje, y que requerían de mayores horas de escolarización para lograrlas (Martinic, 2015).

Las reformas educativas llevadas a cabo en América Latina durante la década de los años noventa se llevaron a cabo en un proceso que algunos autores denominan *Global Education Reform* (Ezpeleta, 2004; Sahlberg, 2012; Fuller & Stevenson, 2019), quienes la han caracterizado como una propuesta transversal dirigida al adelgazamiento de los Estados, cuya puesta en práctica se observa en el papel que juegan los organismos técnicos y financieros internacionales, como mecanismos de presión que cuestionan a los sistemas educativos nacionales e inciden sobre la formulación de políticas.

De acuerdo con Alma Maldonado (2000), los organismos internacionales influyen sobre la formulación de políticas a través de dos medios principales: los informes en los que se incluyen recomendaciones, y el financiamiento a los proyectos que promueven. En el caso de la ampliación de la jornada se identificó como uno de los primeros informes en promover la discusión en torno al tiempo escolar a *Prisoners of Time* (1994), elaborado por la *National Education Commission on Time and Learning* en Estados Unidos. El documento argumentaba que el sistema educativo históricamente se había organizado en función de horarios y calendarios, pero no sobre los estándares de aprendizaje de los alumnos, y añadía que las normas debían mantenerse constantes, pero el tiempo debía variar.

El informe concluía con una serie de recomendaciones destinadas a flexibilizar los horarios de las jornadas escolares. Proponía, entre otras acciones, aumentar los días del año escolar por encima de las horas diarias, dejar de utilizar las medidas del reloj para organizar los procesos educativos, diseñar un día determinado en mayor medida por las actividades de aprendizaje, evitar el establecimiento de horarios uniformes y, en su lugar, partir de jornadas de cinco horas que pudieran alargarse o disminuir en función de las necesidades de los estudiantes (National Education Commission on Time and Learning, 1994). Su influencia se reflejó en muchos de los documentos rectores de los programas que proponían una reestructuración de los tiempos escolares al largo del mundo, tanto los que buscaban

disminuir las horas, como las que querían aumentarlas. Sin duda, estos debates cobraron relevancia en el contexto actual de la pandemia por Covid-19, ya que las políticas de confinamiento obligaron a replantear las coordenadas espacio-temporales de la escuela.

Desde otros informes se ha promovido específicamente la política de ampliación de la jornada escolar como el *Marco de Acción de Dakar* (2000) y el *Education for All: The Quality Imperative* (2004), ambos emitidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y las *metas 2021* (2008) por parte de la Organización de Estados Iberoamericanos, además del financiamiento que el Banco Mundial otorgó para implementar el Programa Escuelas de Tiempo Completo en Uruguay en 1998.

La bibliografía existente hasta el momento no permite saber si, al igual que en Uruguay, las agencias internacionales financiaron otros programas de ampliación de la jornada o ejercieron presión sobre los gobiernos nacionales para que adoptaran este tipo de programas, pero es de llamar la atención que, como veremos a continuación, los programas llevados a cabo en varios países se implementaron antes de estos propósitos y declaraciones internacionales, por lo que no se debe concluir a priori que la política nace en estos organismos (Véase la tabla 4 más adelante).

## **La ampliación de la jornada escolar en América Latina**

De acuerdo con Popkewitz, Tabachnik y Wehlage (2007), las reformas pueden llegar a ser símbolos a través de los cuales se proyecta socialmente que se está dando atención a una demanda colectiva. Sin embargo, la inclusión de políticas orientadas a la reorganización de los horarios escolares en las últimas reformas a cabo en América Latina, no necesariamente obedecían a que el tiempo escolar fuera visto como un problema a atender, sino más bien se concibieron como una solución para una problemática más mediática: la de mejorar los resultados en los informes de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales.

El concepto *pisa shock* se acuñó para referirse a las acciones llevadas a cabo por los gobiernos para responder de manera urgente ante la presión social que se deriva del impacto mediático generado a partir de la divulgación de los resultados de pruebas estandarizadas comparativas, principalmente las de PISA (Taut & Palacios, 2016).

Los programas de ampliación de la jornada escolar fueron explícitamente promovidos desde sus inicios como una acción de los gobiernos cuyo propósito era la mejora del desempeño académico de los estudiantes. La mayoría de los documentos rectores en las iniciativas implementadas en Latinoamérica mencionaban a los bajos resultados alcanzados en las pruebas PISA como uno de los principales argumentos que justificaban su implementación.

Sobre la relación entre los resultados de las evaluaciones y el diseño de políticas, Felipe Martínez Rizo advierte que: *los informes de pruebas como PISA tiene gran visibilidad e influencia en las políticas educativas, pero la manera en que sus resultados son utilizados para sustentar políticas en muchos casos es simplista* (Martínez-Rizo, 2018, pág. 54).

Uno de los malos usos que se le puede dar a los resultados de evaluaciones internacionales, es el de tratar de imitar simplemente las políticas que se aplican en los países cuyos alumnos obtuvieron mejores resultados (Martínez-Rizo, 2018). Sin embargo, este no fue el caso de los países latinoamericanos con respecto a los programas de ampliación de la jornada. Sobre todo si se considera que los países con mejores puntajes en los informes PISA, como Finlandia, estaban llevando a cabo reformas para disminuir las horas que los alumnos pasaban en los centros escolares.

De acuerdo con Ramírez y Meyer (2011), las presiones de una estandarización educativa a nivel mundial cada vez son más constantes. Sin embargo, no se podría hablar de una política global para el caso de la ampliación de la jornada escolar, sino de una regional, que se ha focalizado en zonas en las que se ubican países con bajos niveles de desarrollo económico, como América Latina, el Caribe y África.

En el caso de los países latinoamericanos uno de los referentes importante para el impulso de la política de ampliación de la jornada fueron las *metas 2021*, mediante las cuales los países miembros de la Organización de Estados Iberoamericanos se comprometieron a ampliar el número de escuelas de tiempo completo en el nivel primario hasta cubrir entre el 20% y el 50% de las escuelas públicas (OEI, 2008).

La política de ampliación de la jornada en América Latina se ha orientado hacia la atención de problemas pedagógicos, como el de la calidad educativa, y sociales, como el resguardo y nutrición de los infantes. En un estudio auspiciado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), que se llevó a cabo como parte de la implementación de

la *Política Nacional de la Ampliación de la Jornada Escolar en el nivel Primario* en Argentina, Cecilia Veleda (2013) señalaba que la adopción de esta tendencia en la región obedecía a tres causas principales, aunque con diferente peso en cada país: a) la necesidad de extender el cuidado y la protección social; b) atender los bajos niveles y profundas desigualdades de aprendizaje; y por último c) garantizar los saberes fundamentales y responder a la creciente complejidad de la cultura contemporánea.

En efecto, como muestro a continuación, una revisión de los objetivos y acciones específicas de cada uno de los programas implementados para aumentar el tiempo de estadía de los alumnos en las escuelas latinoamericanas da cuenta de que su diseño responde a dos lógicas principales, una asistencial y otra pedagógica, la primera enfocada al cuidado y alimentación de los infantes, y la segunda a la inclusión de nuevos saberes en el currículum.

### **Los programas implementados**

De acuerdo con Justa Ezpeleta (2004), a partir de las reformas de los noventa se desarrolló una tendencia a implementar programas focalizados para atender problemáticas generalizadas. En el caso de la ampliación de la jornada, las distintas propuestas partían de objetivos diversos, entre los que se encontraban el cuidado y la seguridad de los infantes, el desarrollo profesional de los profesores, la atención a zonas vulnerables, la formación de hábitos de alimentación y la inclusión de nuevos saberes a la oferta educativa.

El primer país en implementar una política de ampliación del día escolar fue Chile en 1997 con la creación de la “Jornada Escolar Completa Diurna”; en 1998 fue Uruguay con el programa “Escuelas de Tiempo de Completo” y Venezuela en 1999 con los programas “Simoncito” y “Escuelas Bolivarianas”. Cuatro años después, en 2003, Cuba echó a andar la iniciativa denominada “Extensión de la Jornada”. México inició con el Programa Escuelas de Tiempo Completo en 2007. Finalmente, en 2011 Argentina conjuntó diversos modelos provinciales en un solo programa al que denominó “Política Nacional para la Ampliación de la Jornada Escolar en el Nivel Primario”.

Un rasgo que caracterizó a la ampliación del tiempo escolar en América Latina fue la gran diversidad en las características de los programas que se implementaron en cada uno de

los países, pues en todos se llevó a cabo un aumento en sus horas lectivas, pero cada uno lo hizo a través de mecanismos diferentes.

Estas variaciones se pueden explicar a partir de lo que algunos teóricos han denominado un choque entre las propuestas globalizadoras y las adaptaciones en las naciones que las implementan. Para Schriewer (2000) la configuración de una reforma educativa, responde a una doble lógica: a la de un proyecto global que trata de estandarizarse en la mayoría de los países, y uno local a través del cual las propuestas se adaptan a las tradiciones culturales y a las condiciones políticas y sociales de cada nación (Ramírez & Meyer, 2011).

La heterogeneidad en la configuración de los distintos programas de ampliación de la jornada se puede observar en algunos de sus rasgos, como las metas de cobertura. Mientras algunos de los sistemas educativos nacionales se proponían transitar todas sus escuelas hacia una modalidad de tiempo ampliado, en otros se focalizaban los establecimientos a partir de diferentes criterios. En Chile, por ejemplo, se propuso un alcance universal en el que se incluía a todas las escuelas del sector público y privado<sup>4</sup> (Ministerio de Educación, 1997), caso similar al de Cuba, en donde se integró a todas las escuelas al programa al mismo tiempo, mientras que en Uruguay, Venezuela y posteriormente México, se llevó a cabo un modelo de focalización en el que las escuelas que formaran parte de cada uno de los programas debían ubicarse en contextos de marginación, pobreza o vulnerabilidad social (Uruguay-ANEP, 2009; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de la República Bolivariana de Venezuela, 2003). En estas decisiones probablemente tuvieron que ver las posibilidades financieras, así como las características específicas de la organización gremial de los docentes.

En lo que respecta a los tiempos de ampliación, cada uno de los programas propuso un aumento diferente. En Chile la jornada semanal era de 35 horas cronológicas con 25 minutos, lo que equivale a siete horas diarias (Ministerio de Educación, 1997); en Uruguay la jornada era muy similar, de siete horas y media (Uruguay-ANEP, 2009), mientras que en Venezuela ascendía a las ocho horas por día (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de la República Bolivariana de Venezuela, 2003). En Argentina la jornada era de seis horas, y en México se implementaron dos horarios, uno de seis y otro de ocho (Veleda, 2013). Estas

---

<sup>4</sup> La integración de la escuela se daría en forma gradual y, para el año 2015 ya se contaba con una cobertura del 90% (Martinic, 2015).

variaciones probablemente se relacionan con las características del mercado de trabajo, pero en cada uno de los casos, los periodos ampliados resultaban relevantes debido a que era en estos momentos en los que se llevaban a cabo las actividades complementarias y se introdujeron las clases con los nuevos saberes.

La inclusión de nuevos conocimientos fue una constante en todas las propuestas de ampliación del día escolar. La selección de los saberes que formarían parte de la nueva propuesta curricular ampliada estuvo influida por las tendencias globales en la mayoría de los casos. De acuerdo con Inés Dussel (2005), una de las estrategias preferidas por las administraciones educativas en Latinoamérica para responder a los problemas educativos de la región han sido los cambios curriculares. En este mismo sentido, Ramírez y Meyer (2011) añaden que una de las principales influencias de los modelos globales se ha dado en los ordenamientos normativos, principalmente los referidos al currículum.

La selección de los saberes integrados seguía la tendencia internacional de incluir en la escuela los conocimientos necesarios para la llamada competitividad en los tiempos de la globalización (Dussel, 2005). De esta manera, todos los programas coincidían en el propósito de enseñar una segunda lengua (inglés en todos los casos) y habilidades relacionadas con el uso de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC), aunque cada uno de ellos los integró de una manera particular. Las diferencias, en muchos de los casos, dependían de los márgenes de autonomía con los que contaban las escuelas en cada uno de los países.

En Chile se diseñó una Matriz Curricular Básica con dos tipos de horarios: uno para los aprendizajes obligatorios del plan de estudios y otro para actividades de libre disposición de la escuela (Ministerio de Educación, 1997). En Uruguay cada escuela decidía su proyecto educativo institucional, el cual debía destinar 75% de la jornada para actividades de trabajo en el aula o en talleres, mientras que el 25% restante era para a la alimentación y el recreo (Uruguay-ANEP, 2009). En el caso de Venezuela, las horas se establecían por semana, y estas contemplaban 25 para el trabajo de los contenidos curriculares y cinco horas para que la escuela decidiera utilizarla entre la enseñanza de la música, artes, danza o deportes (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de la República Bolivariana de Venezuela, 2003). En Cuba se desarrolló la propuesta menos flexible, ya que cada asignatura contaba con un horario específico y este no se podía modificar. En México la propuesta se desarrolló mediante líneas de trabajo, que podían ser trabajadas de manera libre siempre y cuando

cumplieran con un mínimo de horas cada una (Subsecretaría de Educación Básica, 2009). Finalmente, en Argentina se propuso utilizar el tiempo ampliado para el abordaje de contenidos como lengua, educación ambiental y educación sexual. Estos podían integrarse bajo cierto nivel de autonomía en los centros escolares (Veleda, 2013).

La ampliación de la jornada, en algunos casos, se vio como una oportunidad para que los docentes desarrollaran distintas actividades no lectivas dentro del horario escolar. En Chile se buscó crear un espacio para el trabajo colegiado y se destinaban dos horas por semana para el desarrollo de actividades técnico-pedagógicas en los equipos de trabajo (Ministerio de Educación, 1997). En Uruguay el tiempo ascendía a dos horas y media por semana, aunque en este caso lo que se buscaba era la reflexión colegiada mediante reuniones del colectivo docente (Uruguay-ANEP, 2009). En Venezuela el tiempo era mayor, de cinco horas semanales, aunque este únicamente se destinaba a la planeación didáctica (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de la República Bolivariana de Venezuela, 2003). En México durante los primeros años se contempló una al día para que los profesores planearan, evaluaran y atendieran a los padres de familia (Subsecretaría de Educación Básica, 2009), pero esto se eliminó en una reestructuración posterior. Finalmente, Argentina contempló dos horas por quincena para que los docentes tuvieran una reunión (Veleda, 2013).

Es importante destacar cómo en algunos programas se daba flexibilidad a las escuelas para organizar sus jornadas escolares y el aumento en las responsabilidades que estas significaban. Por ejemplo, en Chile se estableció que el tiempo se podía extender lo necesario para atender a los padres de familia o llevar algunas actividades extracurriculares (Ministerio de Educación, 1997). En Uruguay, por su parte, se aprobó la posibilidad de que las escuelas pudieran extender su funcionamiento por una hora adicional en caso de que los familiares tuvieran una jornada laboral muy amplia (Uruguay-ANEP, 2009). Sin duda, el grado de autonomía de cada escuela respecto a las decisiones centrales o federales que históricamente se ha construido en cada país tiene que ver con este aspecto.

En la siguiente tabla se muestran de manera comparativa los principales rasgos de los programas de ampliación de la jornada implementados en seis de los países latinoamericanos:

Tabla 4 Características de programas de ampliación de la jornada escolar en América Latina

País	Programa / año	Cobertura	Propuesta curricular	Tiempo de la jornada	Actividades no lectivas
Chile	Jornada Escolar Completa Diurna / 1997	El objetivo es que sea universal, se incorpora gradualmente a las escuelas	Currículum oficial con actividades complementarias flexibles	7 horas diarias	Dos horas semanales para actividades técnico-pedagógicas
Uruguay	Escuelas de Tiempo Completo / 1998	Focalizada a contextos de vulnerabilidad social	Cada escuela establece su proyecto educativo conformado por el 75% para actividades de trabajo y 25% para alimentación y recreo	7 horas y media	Dos horas a la semana para reuniones con equipo docente
Venezuela	Simoncito y Escuelas Bolivarianas / 1999	Focalizada a contextos de vulnerabilidad social	N/D	8 horas	5 horas a la semana destinadas a la planeación
Cuba	Extensión de la jornada / 2003	Universal	Currículum fijo	8 horas	N/D
México	Programa Escuelas de Tiempo Completo / 2007	Con prioridad a contextos de vulnerabilidad	Currículum oficial con actividades complementarias preestablecidas	Dos horarios: 6 u 8 horas	Se planea y atiende a padres de familia en horarios de clases extracurriculares,

					<b>en caso haber un maestro para ello.</b>
Argentina	Política Nacional de la Ampliación de la Jornada Escolar en el nivel Primario / 2011	Con prioridad a contextos de vulnerabilidad	Currículum oficial con actividades complementarias flexibles	6 horas	Dos horas cada 15 días para reuniones docentes

**Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos recabados en Ministerio de Educación (1997); Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de la República Bolivariana de Venezuela (2003); Uruguay-ANEP,(2009); Subsecretaría de Educación Básica (2009); Veleda (2013)

La diversidad de formas en que se adoptó la política de ampliación de la jornada obedeció a diversos factores, entre ellos, a las tradiciones pedagógicas en cada uno de los sistemas educativos, a los márgenes de autonomía con los que operan cada una de sus escuelas, a los propósitos que persiguen cada una de las agendas nacionales, a la capacidad material y financiera, así como a las relaciones políticas entre los gobiernos, los gremios magisteriales y los empresarios.

Por otra parte, Cecilia Veleda afirmaba que *además del factor económico (el costo de cada hora clase en términos de docentes, espacios, materiales y servicios alimentarios, entre otros), tanto la duración como la estructuración del tiempo tienen profundas raíces culturales* (2013, pág. 41). Esto último se observa en cuestiones como los horarios en que se brinda la comida, el tipo de alimentación que se ofrece y la duración de las jornadas.

### **El Programa Escuelas de Tiempo Completo en México**

El PETC no fue la primera propuesta de ampliar las horas de estancia de los alumnos en las escuelas del país. En la Ciudad de México ya se habían implementado dos propuestas previas, la primera de ellas data de los años setenta y se trató de los jardines de niños con servicio mixto, mientras que la segunda fueron las primarias de tiempo completo, que se implementaron en los noventa. En ambos casos se trataba de iniciativas de tipo asistencial,

que tenían el propósito de atender a los alumnos en un ambiente adecuado mientras las madres de familia se encontraban trabajando (AFSEDF, 2013).

De los jardines de niños con servicio mixto no se cuenta con mucha información acerca de cómo se organizaban los horarios, pero de las escuelas primarias de tiempo se sabe que tenían una jornada de 8 horas, cuya base eran las cuatro horas de instrucción de la jornada regular, a las que se sumaban dos para la ingesta de los alimentos, y otras dos más para el trabajo mediante talleres en los que se incluyeron saberes de educación física, artística y computación (AFSEDF, 2013).

Para el año 2006, en la ciudad de México había 348 escuelas que operaban en la modalidad de tiempo completo. De las cuales, 160 eran preescolares, 139 primarias, dos secundarias y 47 de educación especial (AFSEDF, 2006). Posteriormente, estas pasarían a integrarse al Programa Escuelas de Tiempo Completo.

El PETC se implementó durante el ciclo escolar 2007-2008, y se planteaba como una respuesta ante los bajos resultados que se habían obtenido en las pruebas ENLACE y PISA. Sus primeros objetivos manifestaban que, mediante la prolongación de la estadía de los niños en la escuela, se favorecería el desarrollo de las competencias curriculares, el aprendizaje de una lengua extranjera, el uso de herramientas digitales y se mejoraría el trabajo colegiado de los docentes (Subsecretaría de Educación Básica, 2009).

Para 2012, al término de la administración federal que lo había implementado se habían incorporado 6,708 escuelas al programa, lo que se traducía en una cobertura de 1,368,022 alumnos en diferentes niveles de la educación básica (Gobierno Federal , 2012 ). En el caso de la educación primaria, de acuerdo con datos del último censo de escuelas, maestro y alumnos (INEGI-SEP , 2013), se había logrado un alcance del 5.3% de las escuelas públicas. No obstante este avance tuvo diferencias importantes entre un estado y otro. La siguiente tabla da cuenta de su distribución por entidad federativa y modalidad de ampliación:

Tabla 5 Distribución de escuelas de tiempo completo por entidad federativa

Entidad	Escuelas de 8 horas	Escuelas de 6 horas	Primarias en el PETC	Total de escuelas primarias	Porcentaje de cobertura
Morelos	248	2	250	836	29.9%
<b>Colima</b>	<b>61</b>	<b>54</b>	<b>115</b>	<b>459</b>	<b>25.1%</b>
CDMX	206	323	529	2133	24.8%
Sinaloa	471	0	471	2507	18.8%
Tamaulipas	288	17	305	2198	13.9%
Tlaxcala	104	5	109	794	13.7%
Nayarit	114	33	147	1132	13.0%
Quintana Roo	86	0	86	720	11.9%
Nuevo León	166	90	256	2473	10.4%
Durango	217	32	249	2417	10.3%
Aguascalientes	0	64	64	633	10.1%
Baja California Sur	13	20	33	377	8.8%
Campeche	53	6	59	742	8.0%
Baja California	99	10	109	1375	7.9%
Chihuahua	163	7	170	2566	6.6%
Sonora	77	30	107	1678	6.4%
Hidalgo	144	3	147	3018	4.9%
Veracruz	296	86	382	9146	4.2%
Edo. De México	250	4	254	6658	3.8%
Yucatán	33	2	35	1266	2.8%
Jalisco	47	23	70	5313	1.3%
San Luis Potosí	27	4	31	3171	1.0%
Tabasco	7	12	19	2107	0.9%
Guerrero	19	14	33	4277	0.8%
Michoacán	8	0	8	1724	0.5%
Guanajuato	4	10	14	4293	0.3%

Oaxaca	6	1	7	3287	0.2%
Coahuila	0	1	1	1620	0.1%
Chiapas	3	0	3	3630	0.1%
Puebla	0	0	0	4158	0.0%
Querétaro	0	0	0	1307	0.0%
<b>Total</b>	3340	856	4196	79840	<b>5.3%</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del CEMABE (2013)

En general, es posible identificar un bajo nivel en la cobertura del programa hasta ese momento, el cual se agudizaba en estados como Querétaro, Puebla, Chiapas y Coahuila, entidades que tienen un número significativo de escuelas en las que la presencia del PETC era casi nula o inexistente, situación contrastante con el caso de Colima, en donde el porcentaje de cobertura lo ubicaba en el segundo lugar a nivel nacional, sólo por debajo de Morelos.

El reto de ampliar la jornada en cada entidad federativa dependió de varios factores además del financiamiento federal, entre los que se puede mencionar a la magnitud y las características de cada uno de los sistemas educativos estatales, así como las resistencias a las que en algunos casos se enfrentó, y que fue mayor en los estados en los que había una fuerte presencia de la Coordinadora Nacional de Trabajadores al Servicio de la Educación (CNTE)<sup>5</sup>. No obstante, también habría que preguntarse qué tanto estas variaciones obedecen a los propósitos y estrategias mismas de la SEP y al interés que el programa pudo tener para los diferentes gobiernos estatales, de acuerdo con sus intereses económicos o políticos en su interior.

## Reformar el programa

En 2012 Enrique Peña Nieto asumió la responsabilidad del gobierno federal, y el inicio de su mandato se caracterizó por impulsar de manera acelerada una serie de reformas en el sector educativo, energético y hacendario, que requerían de modificaciones constitucionales que se

---

<sup>5</sup>Dos eran los principales argumentos por los que la CNTE manifestaba su oposición al PETC: el primero es que formaba parte de una serie de políticas neoliberales que atentaba contra la estabilidad laboral y procuraba la privatización de la escuela, y el segundo que provocaría el cierre de las escuelas vespertinas, elementos que afectaban las condiciones de trabajo de los docentes (López, 2013).

abrieron paso gracias a un acuerdo legislativo entre algunas de las principales fuerzas políticas del país en ese momento, al que llamaron *Pacto por México*.

En el marco de este acuerdo, el Partido Revolucionario Institucional (PRI), El Partido Acción Nacional (PAN) y el Partido de la Revolución Democrática (PRD) establecieron una serie de compromisos para reformar algunos artículos constitucionales y avalar las reformas estructurales que promovía el ejecutivo. En lo que respecta al PETC, en el propósito diez del acuerdo se comprometieron a legislar en favor de la creación de *escuelas de tiempo completo con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias, con el firme mandato de aprovechar mejor el tiempo disponible para el desarrollo académico* (Pacto por México, 2013).

Esto se elevó a rango constitucional y, en la modificación al artículo tercero en 2013, la inclusión del PETC quedó definida de la siguiente manera:

*Establecer de forma paulatina, y conforme a la suficiencia presupuestal, escuelas de tiempo completo con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias, para aprovechar mejor el tiempo disponible en el desarrollo académico, deportivo y cultural. En aquellas escuelas que lo necesiten, conforme a los índices de pobreza, marginación y condición alimentaria se impulsarán esquemas eficientes para el suministro de alimentos nutritivos a los alumnos a partir de microempresas locales* (Diario Oficial de la Federación, 2013).

El desarrollo del Programa Escuelas de Tiempo Completo fue una de las principales estrategias para la agenda educativa en ese momento, que sólo se encontraba por debajo del Servicio Profesional Docente y la evaluación a los profesores, los dos grandes ejes de la reforma educativa. Su importancia se reflejó en los principales documentos rectores que regían la planeación educativa en ese momento: el Plan Nacional de Desarrollo y el Plan Sectorial de Educación.

En el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018), se le incluyó en las siguientes dos estrategias: 1) *ampliar paulatinamente la duración de la jornada escolar, para incrementar las posibilidades de formación de los educandos, especialmente los que habitan en contextos desfavorecidos o violentos*, y 2) *incentivar el establecimiento de ETC y fomentar este modelo pedagógico como un factor de innovación educativa* (PND, 2013).

En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, su inclusión se proponía de la siguiente manera: *impulsar en las ETC un nuevo modelo educativo de la escuela pública*

*mexicana, así como priorizar los modelos de escuelas de jornada ampliada y de tiempo completo en la educación indígena* (Secretaría de Educación Pública, 2013).

Finalmente, los objetivos específicos del programa perseguían lo siguiente: i) *impulsar conjuntamente con las Autoridades Educativas de las Entidades Federativas, la operación de escuelas con jornadas de seis y ocho horas diarias*; ii) *promover el desarrollo de condiciones institucionales en las escuelas beneficiadas que favorezcan la mejora en la operación y supervisión regular de estas*; y por último iii) *fomentar el uso efectivo del tiempo en actividades educativas orientadas al desarrollo de aprendizajes en los alumnos* (Diario Oficial de la Federación, 2013).

Bajo este marco jurídico, el gobierno federal se propuso alcanzar una cobertura de 40,000 escuelas incorporadas al PETC para el final del sexenio (Subsecretaría de Educación Básica, 2013). Además, estableció una ruptura con la forma en que se venía trabajando el programa durante el sexenio anterior. El entonces subsecretario de educación básica declaraba en una entrevista que el programa había operado hasta ese momento de manera irregular. De acuerdo con él, sólo el 50% de los alumnos inscritos a una escuela de tiempo completo permanecían durante toda la jornada, no todos los maestros permanecían su turno de trabajo completo y en todo el país había 76 horarios distintos (Valle, 2013).

Bajo esta justificación se propuso reformar el programa mediante un cambio en los horarios de trabajo, en la población objetivo del programa, el modelo pedagógico, y los servicios que se ofrecían en el tiempo ampliado. Estas modificaciones dieron paso a una nueva forma de seleccionar a las escuelas, organizar la jornada, e implementar el currículum ampliado. Las características específicas del programa se discuten en el siguiente apartado.

### *El nuevo PETC*

El ciclo escolar 2013-2014 inició con un programa renovado. Uno de los primeros cambios se dio en la población que integraría al PETC, ya que a partir de ese momento los establecimientos deberían de cumplir con algunas de las siguientes condiciones: a) ser escuelas en municipios y localidades donde opera el Sistema Nacional de la Cruzada contra el Hambre y el Programa Nacional para la Prevención del Delito<sup>6</sup>; b) no tener turno

---

<sup>6</sup> El Programa Nacional de Prevención del Delito (PRONAPRED) era una estrategia de gobierno implementada en el 2013 para atender los principales factores de riesgo que se consideraban como detonadores de la violencia,

vespertino, y, por último; c) ser escuelas de educación indígena, unitarias, multigrado y de organización completa (Subsecretaría de Educación Básica , 2013).

Además, las escuelas de tiempo completo pasaron a considerarse como una modalidad dentro del sistema educativo, por lo que se diseñó un currículum propio que se debía trabajar a la par del plan de estudios regular. Dicha propuesta estaba construida a partir de las siguientes siete líneas de trabajo: a) Jugar con números y algo más; b) Leer y escribir; c) Leer y escribir en lengua indígena; d) Expresar y crear con arte y cultura; f) Aprender a convivir; g) Aprender con TIC; h) Vivir saludablemente (Acuerdo 664).

Otra de las modificaciones se llevó a cabo en la duración de la jornada, la cual se diversificó en dos horarios distintos de ampliación, uno de seis horas al que se le llamó *jornada ampliada*, y otro de nueve horas denominado *tiempo completo*. En el primer caso, el horario de clases propuesto era de 8:00 a las 14:30 horas, mientras que en el segundo de 8:00 a 16:30 horas. En ambos casos, el tiempo ampliado se tenía que destinar para el trabajo diario de, por lo menos, dos líneas de trabajo diferentes, con una duración de media hora cada una (Acuerdo 664). Además, las escuelas de tiempo completo tenían la posibilidad de ofrecer un servicio de alimentación a sus alumnos.

Una de las principales novedades fue la asignación de un recurso económico destinado a todas las escuelas que pertenecieran al programa. De acuerdo con lo proyectado, durante cinco años cada establecimiento recibiría de manera anual un apoyo que en un principio se estableció en 90,000 pesos, que sería utilizado en la adquisición de material didáctico y equipo informático, así como en el acondicionamiento y equipamiento de los espacios escolares.

Un aspecto que no se modificó fue el de la remuneración a los docentes por el tiempo adicional que laboraban, la cual siguió considerándose como una relación contractual que no formaba parte del salario base, ni se tomaba en cuenta para las prestaciones de los docentes, es decir, que sólo se pagaba el tiempo laborado, por lo que en periodos vacacionales, o ante una eventual licencia médica, el profesor no recibiría esa compensación. Este fue uno de los principales argumentos por los que la CNTE se manifestó en contra del PETC, y se movilizó en favor de su desaparición (López, 2013).

---

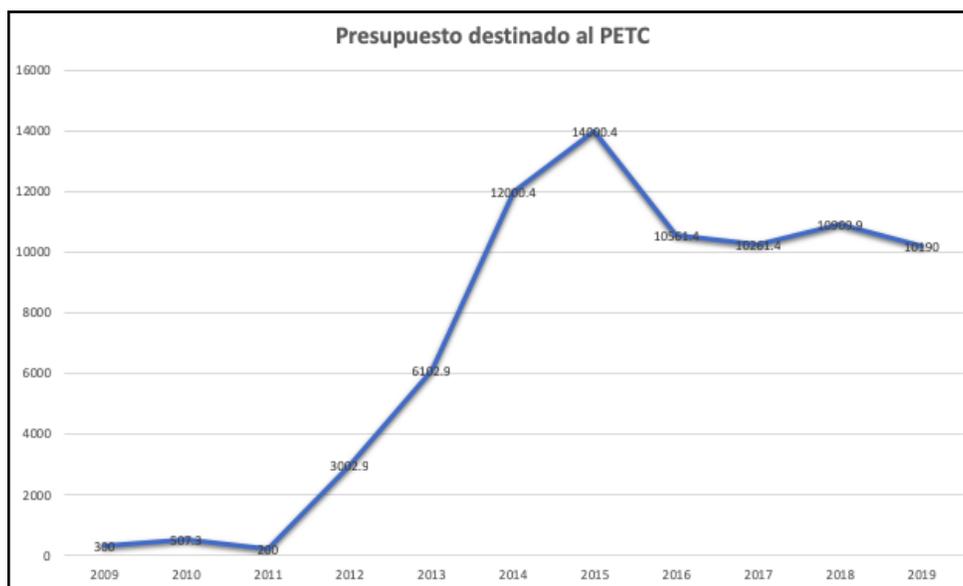
para lo cual se implementaron una serie de acciones preventivas en los municipios identificados con mayores índices de violencia y delincuencia.

## Un balance parcial

El PETC no sólo se mantuvo ante el cambio en la administración federal en el 2012, sino que además se posicionó como una de las estrategias centrales en materia educativa del gobierno entrante. A lo largo de este último, el programa se desarrolló en dos fases, una de expansión llevada a cabo entre el 2012 y el 2015 en la que su presupuesto aumentó 366%; y otra de estabilización, en la que una serie de recortes en el presupuesto a la educación frenaron el avance en la cobertura que se había logrado.

La siguiente gráfica da cuenta de manera histórica de la asignación de presupuesto destinada al PETC desde sus inicios. En ella es posible identificar un inicio discreto, así como un repunte que comenzó en el 2011 y perduró hasta el año 2015. Finalmente fue un desplome que marcó un alto en su desarrollo.

*Ilustración 1 Histórico de la distribución de recursos económicos al PETC en millones de pesos.*



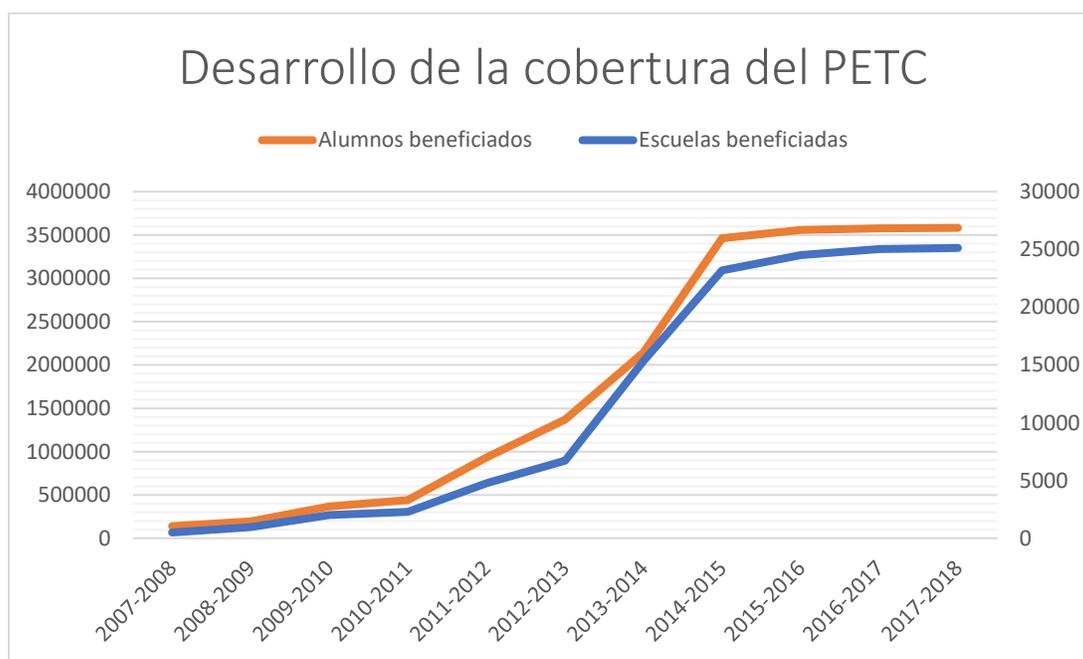
**Fuente:** presupuestos de egreso de la federación para los ejercicios fiscales 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019

Uno de los primeros efectos de la reducción del presupuesto fue la disminución en el objetivo de la cobertura que había establecido el gobierno federal. En 2012, en el marco de su reestructura y ampliación, se había fijado la meta integrar al programa un total de 40,000 escuelas, cifra que se redujo a 30,000 en el año 2015. Una evaluación al PETC realizada por

el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, criticaba el hecho de que se hubiera disminuido la meta, en lugar de buscar los medios para seguir desarrollando el programa como se tenía planeado (CONEVAL, 2015).

A partir de la reducción en el objetivo de la cobertura, la inclusión de nuevas escuelas al programa dejó de ser una prioridad en la agenda educativa: de 2015 a 2018 sólo ingresaron 627 instituciones a la modalidad de tiempo completo, lo que representó un aumento del 2.5%, mientras que en los dos años anteriores se había integrado a 16,475 establecimientos. La siguiente gráfica presenta el desarrollo histórico en la cobertura del PETC por escuelas y por alumnos:

*Ilustración 2 Desarrollo histórico de la cobertura del programa por escuelas y alumnos.*



**Fuente:** Informes de gobierno de los años 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018

La disminución en los recursos para el programa no solo afectó la incorporación de nuevas escuelas, también impactó sobre el funcionamiento de las que ya se encontraban trabajando bajo esta modalidad. En Colima, por ejemplo, a principios del ciclo escolar 2017-2018, se planteó que las dificultades financieras y presupuestarias impidieron que se contratara a los profesores que impartían la asignatura de inglés (Ramírez, 2017). En esa coyuntura, alrededor de 60 escuelas se quedaron sin ofertar dicha materia (AF Medios, 2017).

Al cierre del sexenio, el último informe de gobierno daba cuenta que había 25,134 escuelas de tiempo completo en todo el país, lo que representaba un 63% de la meta inicial que era de 40,000, y un 83% de las 30,000 que se habían propuesto posteriormente. A pesar de no cumplir con las expectativas gubernamentales iniciales, el programa tuvo un crecimiento considerable y, tan sólo en este periodo, aumentó cuatro veces su cobertura con la incorporación de 18,426 escuelas al PETC. Los servicios de alimentación se ofrecieron en 13,708 escuelas, lo que representaba al 55% del total de establecimientos que conformaban el PETC (Presidencia de la República , 2018).

El resultado de la focalización en la incorporación de nuevas escuelas al programa arrojó que, de las 18,426 integradas al PETC durante el periodo 2013-2018, 8254 estaban ubicadas en municipios en los que operaba la *Cruzada Contra el Hambre*, y 6551 se encontraban en zonas focalizadas por *Programa Nacional para la Prevención del Delito*. Además, 7,623 se encontraban en el medio rural y 2530 formaban parte de la modalidad indígena. Los datos se recabaron del sexto informe de gobierno en el 2018, pero los datos no eran excluyentes entre sí, por lo que no se sabe si alguna de esas escuelas estaba ubicada en algún municipio que formara parte de más de un programa.

## **Conclusiones del capítulo**

La ampliación de la jornada escolar se ha caracterizado por ser una política desplegada en regiones en las que se ubican los países con un menor desarrollo económico. En ellas, además del sentido académico con el que se le ha promovido en relación con las competencias necesarias ante la economía global, también se le han atribuido otros elementos y propósitos de corte asistencial.

Su adopción en la región latinoamericana se ha caracterizado por adoptar algunos rasgos de las propuestas globales de reforma, como la enseñanza saberes curriculares vinculados al desarrollo económico como el inglés y las tecnologías, pero también como políticas compensatorias que atendieran las desventajas de algunos sectores sociales en cada uno de los países, lo que se puede observar en los propósitos de atender el cuidado y alimentación de los estudiantes.

El impacto mediático de los informes de las pruebas estandarizadas ha sido otro factor que ha impulsado su implementación por parte de muchos gobiernos latinoamericanos y, a

la par, ha favorecido la adopción social de estas medidas. El aumento del tiempo se ha promovido como una acción de gobierno destinada a mejorar el desempeño de los estudiantes en evaluaciones como PISA. Pese a no contar con suficiente evidencia para sostener la relación entre el aumento del tiempo y la mejora en los resultados académicos medidos por pruebas estandarizadas, este argumento se replica en la justificación de diversos programas.

En México, el PETC se diferenció del resto de programas por ser el único en organizarse a partir de dos modalidades diferentes para el aumento de las horas diarias de escolarización, condición que permitía ampliar la cobertura con un gasto menor pues no se debía ofrecer alimentación en todos los establecimientos beneficiados. Por otra parte, la decisión también pudo haber obedecido al número considerable de escuelas que aún trabajaban con un turno vespertino o las resistencias de los docentes que veían afectadas sus condiciones de trabajo.

Los niveles tan bajos de autonomía con los que trabajan las escuelas mexicanas no favorecieron la inclusión en el programa de algunas formas de organizar el tiempo que sí se habían llevado a cabo en otros países. Algunos ejemplos de lo anterior son las horas no lectivas para los docentes, la posibilidad de ampliar los horarios en función de las necesidades de los padres de familia, y la oportunidad para que cada establecimiento definiera su propio currículum.

Al igual que en la mayoría de programas, el diseño del PETC optó por una cobertura focalizada en grupos vulnerables, rurales e indígenas. Esto se enmarcaba en una estrategia más amplia que caracterizó a la agenda política del gobierno federal durante el periodo 2012-2018, la de ubicar a ciertos municipios en los que se implementarían programas específicos para atender diversas problemáticas sociales como la violencia (asociada a la inequidad económica, pero sobre todo a la actividad del narcotráfico), la desnutrición y la alimentación poco balanceada. El Sistema Nacional de la Cruzada contra el Hambre y el Programa Nacional para la Prevención del Delito son ejemplos de iniciativas que funcionaban bajo esta misma lógica.

Sobre los criterios a partir de los cuales se definió a la población objetivo del PETC, llama la atención que un programa con un fuerte componente pedagógico se haya focalizado exclusivamente a partir de criterios que no necesariamente correspondían con los resultados académicos, como lo eran la alimentación y la seguridad pública. El énfasis en la parte

asistencial del programa, ya antes desplegada en la Ciudad de México, representa el intento de que la escuela y los docentes se hagan cargo de problemáticas sociales que no son educativas, es decir, de su estricta competencia, algo que si bien no es nuevo y tiene una larga tradición en la escuela mexicana, obtendría características particulares en el contexto de la reforma educativa y la evaluación del desempeño docente (Rangel, 2020) .

En México, el programa representó un quiebre de la organización clásica del horario escolar, el cual había permanecido casi inalterado por medio siglo. Desde los años cincuenta se había venido trabajando en dos turnos con una duración de cuatro horas y media en cada uno de ellos. En 2007, a partir de que se amplió la jornada, las escuelas primarias trabajaron con cuatro horarios diferentes, los cuales se mantuvieron vigentes hasta el 2020 debido a que la pandemia interrumpió

En la actualidad, el futuro del programa es incierto. Tras la llegada de un nuevo gobierno federal en 2018 encabezado por Andrés Manuel López Obrador, se dio marcha atrás a muchas de las reformas llevadas a cabo por la administración anterior, entre ellas la educativa. Durante los dos primeros años del sexenio no se integró ninguna escuela al programa y su financiamiento se redujo de manera constante.

El proyecto del presupuesto de egresos para el 2021 ya no contemplaba la asignación de recursos para el PETC. Fue a partir de la presión los profesores agrupados en el *Movimiento Nacional de Trabajadores de la Educación del Programa Escuelas de Tiempo Completo*, que la administración federal hizo la promesa de no desaparecer a las escuelas que formaban parte del programa, e incluirlas en una nueva iniciativa de gobierno llamada *la escuela es nuestra*, y así operó durante un año. Sin embargo, en las reglas de operación para el 2022 ya no se agregaron los componentes de *jornada escolar ampliada* ni el de *servicio de alimentación*, lo que representa en términos prácticos la desaparición de cualquier acción relacionada con el PETC.

Como puede apreciarse, las discusiones y disposiciones sobre la ampliación de la jornada en América Latina, surgidas desde organismos internacionales o desde propuestas nacionales, tuvieron diferentes desarrollos en cada uno de los países de la región. Esas distintas apropiaciones estuvieron asociadas a las posibilidades financieras, los forcejeos políticos, las formas de organización de los sistemas educativos en relación a la autonomía escolar, entre otros procesos. Así mismo, la ampliación a la jornada tuvo distintas modalidades curriculares

y diferentes grados de énfasis en su carácter asistencial, por lo que fue variable el uso que se dio a esas horas extra en la escuela.

Otro nivel de mediación en la implementación y apropiación de la ampliación de la jornada escolar, en el caso de México, fue el proveniente de las entidades estatales, lo que marcó diferencias en los porcentajes de escuelas que se incorporaron al PECT inicialmente (cuyos móviles están aún por estudiarse), si bien en la etapa posterior sería el propio gobierno federal el que focalizaría su desarrollo a cierto tipo de población, según la detección de cuestiones planteadas por el gobierno como problemas sociales, como sería el caso de la violencia y de la desnutrición.

### **Capítulo III. Las escuelas, los sujetos y los inicios del programa**

El estudio de la apropiación de la política de ampliación de la jornada escolar a través del análisis de las prácticas en las escuelas de Estapilla y Coquimatlán, es el eje de análisis que guía la investigación. Para ello, inicio en el presente capítulo con una revisión de las principales características de las escuelas, sus contextos próximos y los sujetos que las habitan y construyen su hacer.

Además de comprender su situación en el momento de llevar a cabo el trabajo de campo, también me interesaba conocer la historia previa de los establecimientos, sobre todo aquellos relacionados con la implementación del programa en cada uno de los contextos. Sin embargo, esto sólo fue posible en el caso de la escuela TC (Tiempo completo) debido a que en ella aún permanecían profesores que vivieron la etapa de transición. Finalmente, el capítulo cierra con un análisis acerca de las significaciones que los docentes daban a sus condiciones laborales a partir de los cambios derivados de la implementación del PETC.

#### **Escuela de Jornada Ampliada (JA)**

Estapilla es una de las 126 comunidades que conforman el municipio de Colima. Se trata de una de las más alejadas al estar a una distancia de 40 kilómetros con relación a cabecera municipal. Limita al oeste con el municipio de Coquimatlán, aunque no hay un camino que une a ambos territorios. Al este limita con una comunidad michoacana llamada Potrerillos, que se encuentra a seis kilómetros y están conectadas por un camino que se recorre en menos

de diez minutos. Al momento de realizar el trabajo de campo la escuela tenía matriculados a cinco alumnos provenientes de Potrerillos.

*Ilustración 3 Ubicación del municipio de Colima*



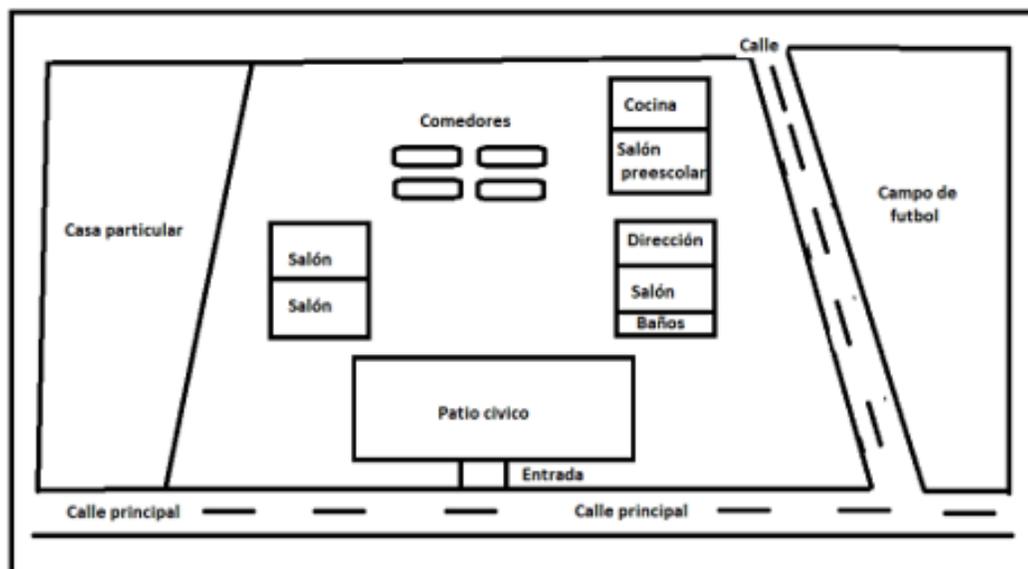
De acuerdo con la última encuesta intercensal de población y vivienda, Estapilla tenía una población de 354 habitantes, de los cuales 10% no sabía leer ni escribir (INEGI, 2015). El catálogo de localidades de la Secretaría de Desarrollo Social la caracteriza como una zona rural con un grado medio de marginación. De acuerdo con las maestras, la mayoría de los hombres en la comunidad se dedican a la agricultura, y las mujeres a la atención del hogar.

La escuela se encuentra en la calle principal de la comunidad, a un costado del campo de futbol y frente al centro de salud. En el año 2016 fue seleccionada para incorporarse al programa Escuelas al cien<sup>7</sup>, gracias a lo cual se habían pintado y remodelado todos los edificios y colocado su nombre en relieve metálico. También era posible observar que las áreas comunes se encontraban limpias y cuidadas la mayor parte del tiempo. El siguiente croquis muestra la organización de los espacios al interior de la escuela, y a su periferia:

---

<sup>7</sup> Se trataba de un programa implementado en el 2015 por el gobierno federal con el propósito de rehabilitar y mejorar la infraestructura de los establecimientos escolares de educación básica.

Ilustración 4 Croquis de la escuela de seis horas



En la escuela se impartían los seis grados que conforman la educación primaria, aunque no de manera individual. Se organizaban bajo una modalidad multigrado en la que cada maestra era responsable de dos grados. La matrícula total ascendía a 42 alumnos, de los cuales 24 eran niñas y 20 niños.

El equipo de trabajo estaba conformado por tres maestras que tenían relativamente poco de haber ingresado al servicio docente. Todas habían estudiado en la única escuela normal pública del estado de Colima y coincidieron durante su periodo formativo por lo que se conocían desde antes de llegar a la escuela. Dos de ellas tenían la experiencia de haber trabajado en escuelas de jornada ampliada ubicadas en contextos urbanos. Esto les permitía hacer valoraciones acerca de las diferencias del trabajo con el programa en distintas situaciones y contextos. A continuación, se muestran las características particulares de cada una de ellas:

Ilustración 5 Datos de los profesores en la escuela de jornada ampliada

Grados que atendía	Sexo	Nivel de estudios	Años de servicio	Antecedentes en escuelas de J.A o T.C.
1° y 2°	F	Licenciatura	3	Sí
2° y 4°/ Dirección	F	Licenciatura	3	No
5° y 6°	F	Licenciatura	2	Sí
Educación física	M	Licenciatura	6	Sí

Fuente: elaboración propia.

Las tres profesoras de grado vivían en la cabecera del municipio de Colima, por lo que hacían un trayecto diario de 40 minutos para llegar a la escuela y el mismo tiempo para regresar. Viajaban en el carro de la maestra encargada de los grados inferiores, a la que daban una cooperación semanal para la gasolina. Cuando se le llegaba a descomponer el auto o la profesora no asistía, viajaban con el maestro de una comunidad vecina. El transporte público hacia la comunidad es muy escaso y no era una opción si se quería llegar a tiempo para iniciar las clases.

Algunos estudios han mostrado que las escuelas multigrado presentan problemas en su funcionamiento debido a las condiciones en que operan, como el ausentismo de profesores o alumnos, las pocas horas de trabajo pedagógico y una falta de atención a los horarios (Ezpeleta & Weiss, 1996; Weiss, 2000). Sin embargo, estos rasgos no se identificaron en la escuela JA, en la que se observó que las clases iniciaban puntualmente, que no había demasiadas distracciones que afectaran el tiempo de trabajo en el aula, y que la inasistencia de profesores y alumnos era muy baja.

De acuerdo con María Estrada (2015), algunos de los rasgos que han identificado a la escuela multigrado como modalidad educativa, han sido la ausencia de un modelo pedagógico propio y de una formación específica para los maestros. Esto último se pudo identificar en el caso de las profesoras, quienes manifestaron en reiteradas ocasiones que a ellas no las habían preparado para trabajar en esa modalidad y que durante su estancia en la normal quitaron de la tira de materias la única asignatura en la que hacían prácticas en este tipo de establecimientos.

## Escuela de Tiempo Completo (TC)

La escuela de TC se ubica en la cabecera de *Coquimatlán*, que es uno de los diez municipios que conforman el estado de Colima. De acuerdo con la *Enciclopedia de los municipios* (Instituto para el Federalismo y el Desarrollo Social , 2018), sus habitantes se dedican mayormente a las actividades agropecuarias, siendo las más importantes la siembra de maíz, la cosecha de limón y arroz, así como la engorda de ganado bovino, entre otras.

Se localiza en el centro del territorio del estado, aproximadamente a nueve kilómetros de la capital. De acuerdo con la última Encuesta Intercensal de Población y Vivienda (INEGI, 2015) el número de habitantes ascendía a 13,358. De estos, 613 no sabían leer ni escribir, lo que representa un analfabetismo del 4.6%. En el 2016, el municipio pasó a formar parte del padrón de la *Cruzada Nacional contra el Hambre*.

*Ilustración 6 Ubicación del municipio de Coquimatlán*



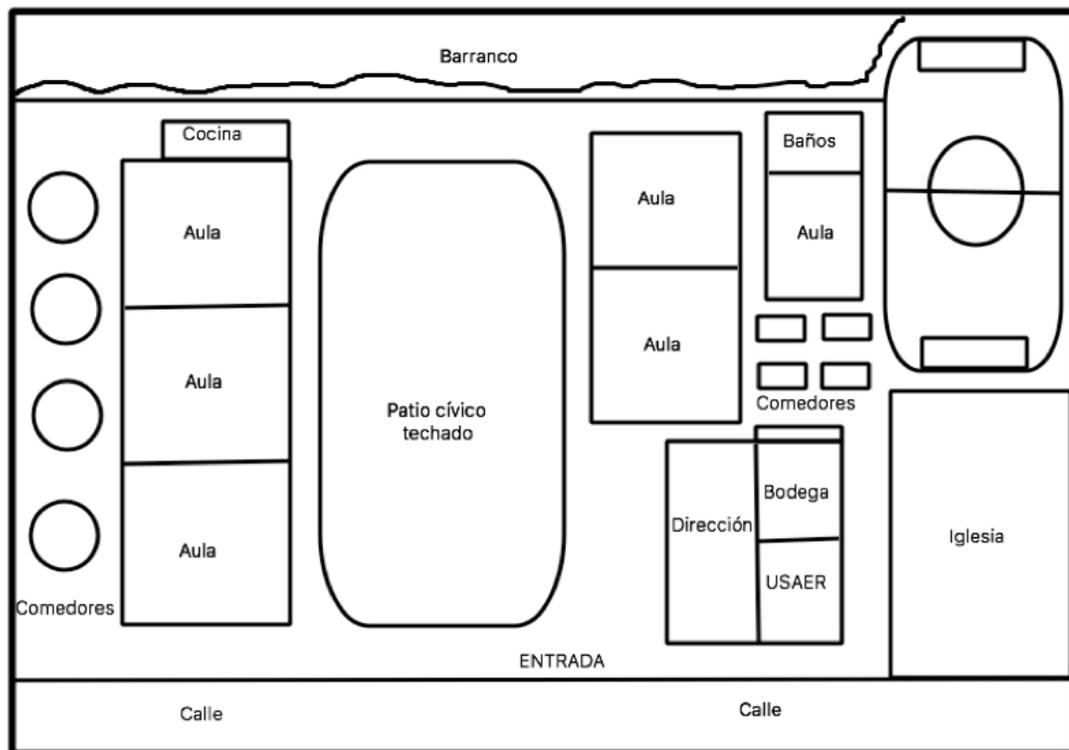
Las colonias que se encuentran cerca de la escuela son asentamientos que se desarrollaron junto a algunas huertas de maíz, por lo que en ocasiones sufren de inundaciones o del olor de los fertilizantes. La mayoría de las calles no se encuentran pavimentadas ni empedradas, las fachadas de la mayoría de las casas son de ladrillo, y en algunos casos se trata de viviendas acondicionadas con palos de madera y lonas (R.O. 23/10/17). De acuerdo con el catálogo de localidades de la Secretaría de Desarrollo Social (2019), el municipio tiene un grado de marginación bajo, aunque los maestros coincidían en afirmar que se trataba de un contexto de bajos recursos. El director caracterizaba el contexto de la siguiente manera: *las colonias que están aquí [...] son las más conflictivas, para el DIF [...] esta zona es el*

*foco rojo porque convergen las colonias más pesadas de pandillerismo, drogadicción, problemas familiares. Todo eso converge aquí en la escuela (Ent. 19-05/18).*

Mediante una revisión de las noticias de los últimos cuatro años acerca de la colonia en la que se encontraba la escuela se registró que todas ellas aludían a delitos como el homicidio, los intentos de asesinato mediante armas de fuego, el secuestro, narcomenudeo, posesión de armas y decomiso de drogas (Colima Noticias , 2017; Ávalos, 2019; Fiscalía General del Estado de Colima, 2021).

Los edificios que componen la escuela se encontraban en buen estado. La pintura no era reciente, pero las paredes y los techos estaban limpios y sin basura. Por toda la institución había abundantes jardineras con diversos arbustos y árboles pequeños. El siguiente croquis da cuenta de la organización de los espacios:

*Ilustración 7 Croquis de la escuela de 8 horas*



**Fuente:** elaboración propia

La matrícula total de la escuela ascendía a 172 alumnos, de los cuales 89 eran niñas y 83 niños. Sólo había un grupo para cada grado, por lo que se contaba con seis profesores de planta, más otros cinco que se encargaban de las clases extracurriculares y uno más que permanecía en la escuela apoyando a diversas tareas, a la espera de que se resolviera el trámite de su jubilación.

Los profesores de grado permanecían en la escuela toda la jornada, mientras que los extracurriculares únicamente asistían cuando tenían horas de clase. Con respecto a los primeros, se destaca el hecho de que es una planta docente con una amplia trayectoria y de que casi la mitad había permanecido en la escuela desde que ingresó al PETC, en el 2010. Esto les permitía hacer una valoración retrospectiva acerca de cómo se había integrado programa a la dinámica institucional. Las características particulares de los profesores de grado se muestran en la siguiente tabla:

*Tabla 6 Datos de los profesores de grado en la escuela de tiempo completo*

<b>Grado que atiende</b>	<b>Años de servicio</b>	<b>Sexo</b>	<b>Años en la escuela</b>	<b>Doble plaza</b>	<b>Estuvo cuando la escuela ingresó al PETC</b>
Dirección	32	M	21	Sí*	Sí
1°	7	F	Menos de uno	Sí	No
2°	17	F	9	Sí	Sí
3°	23	M	23	Sí	Sí
4°	24	F	17	Sí	Sí
5°	11	M	Menos de uno	Sí	No
6°	26	M	8**	Sí	No

**Fuente:** elaboración propia

\*Las plazas de todos los maestros son estatales, a excepción del director que tiene una federal y otra del estado.

\*\* En diferentes etapas de su trayectoria profesional, en la primera estuvo tres años y en la segunda llevaba cinco.

Con relación a las materias extracurriculares, es considerable la cantidad de profesores con los que cuenta la escuela. Sus características particulares se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 7 Datos de los profesores extracurriculares en la escuela de tiempo completo

<b>Materia</b>	<b>Años de servicio</b>	<b>Sexo</b>	<b>Tiempo en la escuela</b>	<b>Formación</b>
Manualidades	9	F	8	Educación primaria*
Educación artística	10	M	5	Licenciado en Danza escénica y Maestro en educación
Computación	4	M	4	Licenciado en Mercadotecnia
Inglés	4	M	4	Licenciado en Enseñanza de Idiomas y Maestro en Educación
Educación física	22	M	4	Licenciado en Educación Física

**Fuente:** elaboración propia

\*Debido a una enfermedad la maestra tenía tres años sin asistir a la escuela, en acuerdo con el director y el sindicato, dos de sus hijas impartían las clases. Una de ellas era contadora y la otra contaba con educación secundaria.

La implementación del programa favoreció la llegada de una considerable cantidad de profesores a la escuela TC. A diferencia de la escuela JA, en donde la ampliación del tiempo se tuvo que llevar a cabo con los recursos humanos con los que se contaba.

En ambos casos las escuelas se ubicaban en contextos de vulnerabilidad social, en los que las condiciones socioeconómicas eran adversas para muchos de sus habitantes. Ambos municipios fueron integrados al padrón de la Cruzada Nacional contra el Hambre. Sin embargo, los incluyeron en el 2016, posteriormente a que las escuelas se incorporaron al PETC, por lo que este no fue un criterio para que hayan sido seleccionadas como se establecía en el documento base del programa, aunque ambas cubrían con los requisitos establecidos *a posteriori*.

La mayoría de las profesoras en la escuela JA tenían la experiencia de haber trabajado en otro establecimiento que operaba con la misma modalidad dentro del PETC, lo que les ofrecía un referente para hacer comparaciones sobre el manejo del tiempo en distintos tipos de organizaciones, y entre la implementación del programa en una zona rural y en otra urbana. Con lo que no contaban prácticamente era con experiencia en escuelas de jornada regular, dados sus pocos años en el servicio.

En la escuela TC, permanecían muchos de los profesores con muchos años de servicio que vivieron la transición de la escuela hacia este modelo. Esto último favoreció el rescate

de algunos datos con respecto a los primeros desafíos que afrontaron los miembros de la comunidad para implementar el programa, y algunas de las formas en que los resolvieron.

### **Iniciar con el programa: los primeros retos en la escuela TC**

En este apartado se da cuenta de las estrategias llevadas a cabo por parte de los miembros de la comunidad en la escuela TC para realizar las tareas inherentes a su incorporación al PETC a pesar de las condiciones adversas en las que se desarrollaron. Para ello, recuperé algunas remembranzas que los sujetos hicieron en sus relatos, por lo que no todos hacían referencia a los mismos temas, y están filtrados por supuesto por la distancia en el tiempo que hace que la rememoración se haga desde lo que el programa ha significado de entonces al momento del diálogo (Guber, 2015).

La escuela TC ingresó al programa en el 2010. Para ese momento, habían pasado tres años desde su implementación y el PETC se encontraba presente sólo en 2012 establecimientos a lo largo del país. También es importante destacar que, hasta antes del 2013, los recursos que se asignaban para ampliar la jornada eran limitados y no necesariamente se correspondían con las tareas que las escuelas debían llevar a cabo.

Para el análisis de la forma en que se respondía a los mandatos del programa se retoma la noción de condiciones materiales en la escuela que ofrecen Rockwell y Mercado (1986), para quienes no se limitan a los recursos físicos, sino que se consideran también a las pautas de organización del espacio y del tiempo. También recupero la idea que la dinámica en una institución está dada por la existencia de los mecanismos y la capacidad para hacer frente a los problemas (Fernández, 1998).

### **Sacar el tiempo adelante**

Durante el primer año que la escuela operó bajo la modalidad de tiempo completo no llegó ningún otro profesor adicional a la planta docente, ni tampoco se contaba con referentes claros sobre los contenidos curriculares que se debían abordar durante las horas extra. Por lo tanto, los mismos maestros tuvieron que dar las clases durante una jornada más larga y sin saber a ciencia cierta lo que debían de enseñar.

A decir de un profesor, una de las primeras dificultades a las que se enfrentó fue la de abarcar toda la nueva jornada. En sus palabras: *el primer año no tuvimos ninguna clase especial [extracurricular], y sí era demasiado pesado para nosotros el estar todo el día con los niños, pero ya el otro año que siguió ya llegaron todos los maestros de clases especiales, y ya fue un poco más suave* (Ent. 3-02/18).

Ante este desafío, algunos de los maestros buscaron ocupar el tiempo adicional del que disponían con actividades complementarias al plan de estudios. El profesor de tercer grado recordaba: *aparte de los textos que les damos a los niños, del libro de texto, [...] tenía otros libros de apoyo, como tres o cuatro que compré, y teníamos que completar el tiempo con otras actividades. Aparte, yo sé hacer varias cosas, yo les daba un poquito de música y el coro. Y así sacar el tiempo adelante* (Ent. 3-02/18). Además del hecho de que el profesor haya tenido que invertir sus recursos económicos para la compra del material, destaca la transferencia que hizo de sus habilidades musicales al aula como una estrategia para ocupar el tiempo en actividades alternas al currículum regular.

El caso anterior permite observar que el docente cuenta con un repertorio de esquemas de acción (Lahire, 2004) producto de sus trayectorias y que movilizó para responder ante las exigencias de una situación emergente en la que no hay lineamientos precisos. Es posible identificar un ejemplo de la forma en que se movilizan los saberes docentes, entendiendo esta categoría como los conocimientos particulares sobre la enseñanza que construyen los profesores, y en los que se articulan aportaciones de distintos momentos históricos y espacios culturales (Mercado, 2018).

El conocimiento musical del profesor fue utilizado ante la carencia de un contenido específico sobre el cual debía trabajar con sus alumnos, con lo que diversificó la experiencia escolar de sus estudiantes, permitiéndoles un acercamiento al conocimiento artístico, sin atenerse nada más a los planes de estudio. Actualmente, el coro es una actividad que continúa desarrollando en la escuela bajo la coordinación del mismo profesor y que agrupa a diferentes alumnos de toda la escuela, generando un tipo de actividad, formación y convivencia que no existía en el pasado.

El ejemplo presentado permite observar una falta de preparación en algunas estructuras institucionales del currículum (Ibarrola, 2012) necesarias para el aumento de la jornada escolar, como la contratación y capacitación de profesores, así como la elaboración

de materiales curriculares. También da cuenta de un rasgo de la apropiación en el que los sujetos movilizan su experiencia para solventar las carencias del programa y, en este caso, las acciones emergentes llevadas a cabo para cumplir con el horario escolar se consolidaron y pasaron a formar parte de la dinámica de trabajo en la institución.

Cabe señalar que estas resoluciones, según aparecen en relatos como el de este profesor, aparecieron en el nivel individual de los docentes, y no en un actuar concertado por la comunidad, o dirigido expresamente por la dirección o la supervisión escolar.

### **Consolidar una planta docente**

La relación del director con algunos de los profesores fue un punto de tensión en los primeros meses en que la escuela comenzó a trabajar bajo la modalidad de tiempo completo. El cumplimiento de la jornada laboral fue en uno de los elementos que generó una disputa. El director lo rememoraba de la siguiente manera:

*hubo gente que llegó aquí y me dijo: \_Me voy a ir de aquí a las dos, eh. Así como que calándome: \_Ah, pues que te vaya bien, nada más te aviso que voy a hacer oficio y te van a descontar el día, porque no cumpliste tu día. \_Ah ¿y con qué derecho? \_¿No oíste que aquí es de tiempo completo y te estás de 8 a 4? Entonces haciéndose, así como que no sabían, y ya había trabajado en una escuela de tiempo completo esa persona, y también diciendo \_En la otra escuela nos veníamos temprano. \_ Pues sí, pero aquí no. Así que hazle como gustes, yo no me voy a pelear contigo. Si te quieres ir, que te vaya bien, nada más no te enojas porque van a haber descuentos (Ent. 1-02/18).*

De acuerdo con el testimonio anterior, la transición en que la escuela ingresó al PETC hubo una resistencia de los profesores a modificar sus horarios de trabajo. Según el relato en otra escuela de tiempo completo se podía negociar el horario, pero en esta el director ejerció su autoridad para hacer valer el cumplimiento de la norma. El maestro referido se proponía trasladar al establecimiento una conducta instituida en su anterior espacio de trabajo, la cual se enfrentó al director, quien sostuvo una postura instituyente en relación con el horario, desde su lugar como autoridad legítima en el plantel. Al final, éste último terminó imponiéndose mediante el uso de los recursos burocráticos de control que le concede su posición en la organización escolar, el de los oficios.

Otro caso relatado por el director que se refiere a este periodo fue el de un profesor que se movió porque tuvo problemas con una persona. Andaba con una mamá y el esposo lo descubrió, y me pidió apoyo porque la esposa lo corrió de su casa y todo ese rollo (Ent.19-05/18). En esta situación, el motivo de la separación fue, según el director, de índole personal, pero él lo refiere como parte de un problema mayor: el cambio continuo de profesores. Al respecto recordaba lo siguiente: *los primeros años había muchos cambios, llegaban un año y se iban. Entonces, tenían que llegar y ver cómo estaba la escuela. Hasta que empezó a haber un arraigo y se quedaron varios maestros* (Ent.19-05/18). Durante el periodo de trabajo de campo, aún permanecían cuatro de los profesores que vivieron la etapa del ingreso de la escuela al PETC.

### **Arrancar con el servicio de alimentación**

Otro de los mandatos que representó un desafío para los miembros de la organización escolar fue el servicio de alimentación. De acuerdo con el director, en la escuela no se contaban con las condiciones necesarias para llevar a cabo esa tarea y tratar de compensar estas ausencias se había traducido en una serie de exigencias adicionales a su trabajo regular, que él lo refería de la siguiente manera: *la comida fue organizarnos mejor, dedicarle más tiempo, porque también es más trabajo, o sea, ir por los insumos, ir por la carne, ir por la verdura. Implica gastos, gasto de mi parte, una mejor organización. No contábamos con cocina, nos acaban de hacer la cocina para poder dar el alimento, nada más se adaptó la cocina a lo que ya teníamos aquí como cocineta* (Ent. 1-02/18).

Una profesora que vivió ese momento refiere que dar respuesta a esa exigencia les planteó una serie de retos importantes, como la integración de las madres de familia para la preparación de los alimentos, la organización del personal en la escuela para coordinar la salida de los niños a comer, la limpieza de los trastes y la definición de las reglas el momento de tomar los alimentos (R.O. 17/10/17). De este testimonio rescatado en una charla informal, se puede observar la complejidad de iniciar con una tarea que ninguno de los miembros del establecimiento había realizado anteriormente: la de alimentar a sus alumnos. Esta actividad implicó que el director tuviera que negociar con algunas de las madres de familia para que se encargaran de la cocina, asignar tiempos y acondicionar espacio espacios, así como la

toma de acuerdo entre los profesores, ya que nada de esto se contemplaba en los lineamientos del programa.

Sobre la forma en que se inició con el servicio, el director recordaba lo siguiente: *cuando comenzamos tiempo completo [...] la señora que nos ayudaba a hacer [la comida] traía un tanquecito de gas y un comal grandote y ahí cocinaba. O sea, eran las comidas bien simples, tenían que ser bien sencillas [...] cada quien traía su plato porque no nos habían dado plato ni nada* (Ent. 19-05/18). Llama la atención la forma en que la responsabilidad de organizar el servicio de alimentación, en primera instancia recayó en el director, quien la transfirió a una de las madres de familia, que además fue ella quien terminó aportando la mayoría de los recursos necesarios para sacar adelante la tarea. Por el relato de la profesora es posible pensar que se hizo por mediación de las maestras. De manera que, ante la innovación, se siguió un esquema de acción (Lahire, 2004) en que prevalecieron los patrones de género.

Por otra parte, se observa que las estructuras que se organizaron en torno al deber de ofrecer la alimentación condicionaron el tipo de alimentos que podían prepararse. Justa Ezpeleta (2004) llama a esto condiciones de posibilidad y las refiere como las características del contexto que habrán de dar causa a las propuestas innovadoras y alentar su apropiación en los centros escolares.

Con respecto a cómo se organizó la tarea, el director señalaba: *nos pusimos de acuerdo en que los niños tenían que ir formados para tomar su plato, tomar su agua fresca, tomar su verdura, su fruta, pero tenían que lavar el plato y entregarlo limpio, porque no solamente es ya lo utilicé y lo dejo tal como está. Para tener, o lavar 180 trastes, desde platos, cucharas y vasos, es mucho tiempo, mucho trabajo. Entonces todo fue organizarlos, salía primero [...] sexto año, de grados superiores a grados inferiores, porque eran más rápidos para comer y para lavar los utensilios* (Ent. 1-02/18). Al tratarse de una actividad que no habían realizado previamente, que no necesariamente eran cercanas al formato escolar con el que los miembros de la comunidad habían convivido, y que no se encontraba normada, se tuvieron que crear reglas nuevas para organizar la actividad. Es posible identificar que para hacerlas se utilizaron las estrategias comunes al formato escolar, como la de formarse, asignar tareas a los niños y realizar la actividad de acuerdo con su grupo de edad, y con el tiempo como condicionante. Al parecer, esto fue un acuerdo entre el director y los profesores

y no una orden unidireccional, de manera que se observa una dinámica de coordinación y colaboración tanto para organizar la nueva actividad, como la promovida entre los estudiantes a quienes se les atribuyó responsabilidades en el nuevo reto.

Con el caso del servicio de alimentación se refuerza la idea que el inicio de la extensión de la jornada en la escuela TC no se acompañó de una adecuada adaptación en las estructuras institucionales del currículum (Ibarrola, 2012) necesarias para preparar e ingerir los alimentos en su interior. Sin embargo, la capacidad de los miembros de la comunidad para solventar las carencias vuelve a ser uno de los rasgos que dan forma al proceso de apropiación, en este caso recurriendo las formas tradicionales de organizar el trabajo como comunidad escolar, apoyándose en los roles de género y la colaboración particular de una de las madres de familia.

### **Trabajar en el Programa Escuelas de Tiempo Completo**

Las escuelas son espacios multifacéticos en las que las dimensiones académicas, profesionales, pedagógicas, administrativas y laborales se encuentran presentes en muchas de las tareas que se llevan cabo en su interior (Frigeiro, Poggi, & Tiramonti, 1992; Ezpeleta, 2004; Popkewitz, Tabachnik, & Wehlage, 2007; Civera, 2011). Como contextos laborales, los maestros se integran de acuerdo con normas y espacios que definen las funciones por las que reciben un salario (Ezpeleta, 2004). Estas condiciones constituyen una realidad institucional que establece formas de relaciones y jerarquizaciones específicas de trabajo (Rockwell y Mercado, 1989).

A partir de los cambios en el horario y la organización escolar que exigía la implementación del PETC, también se vieron modificadas algunas de las condiciones laborales, salariales y contractuales de los profesores. Como mencioné en el primer capítulo, algunos autores resaltaron los mecanismos mediante los cuales los sujetos hacen manifiesta su resistencia ante cambios llevados a cabo fuera de ellos (Crozier & Friedberg, 1990; Berger & Luckman, 1991; Ezpeleta, 2004). Además, los principales argumentos en las manifestaciones de rechazo de la CNTE en contra del programa eran de índole laboral.

Por lo tanto, me pareció importante conocer las significaciones que los docentes hicieron de la escuela como espacio de trabajo a partir de que se integraron a una escuela de tiempo completo o de que su establecimiento pasó a formar parte del programa, lo cual se

asocia con el tipo de relación laboral que se promovió desde el PETC y cómo ésta impacta en el trabajo cotidiano en los centros escolares.

### **Escuela TC: lo formidable de trabajar aquí**

Al entrar al PETC, el horario laboral de los docentes en la escuela TC se definió de las 8:00 a las 16:00 horas. Para poder llegar al establecimiento, previamente se debería de contar con dos plazas, o una plaza y un interinato. Lo anterior respondía a que la escuela pertenece al sistema educativo estatal, el cual no contemplaba pagar compensaciones por el tiempo extra, sino que el tiempo adicional se consideraba como un segundo turno de trabajo. Esto únicamente se observó con los profesores que formaban parte del sistema estatal en Colima, y se trataba de un acuerdo local que no estaba contemplado en las reglas de operación del PETC, lo que habla también de las mediaciones por las que atraviesan las reformas en el nivel estatal.

Para los profesores, trabajar en dos turnos respondía principalmente a una aspiración de acceder a mejores condiciones económicas. Sin embargo, también los enfrentaba a la dificultad de armonizar las responsabilidades que conlleva la docencia en dos contextos diferentes. Una profesora describía así su situación antes de llegar a la escuela de tiempo completo: *tomando en cuenta que, a veces, buscando una economía más estable, requieres no solamente de una plaza. En mi caso yo trabajaba plaza por la mañana y tenía un interinato por la tarde. Entonces, terminaba la jornada a las 12:30, y era córrele y apúrate para llegar al otro turno porque estaba hasta el otro extremo [del municipio] (Ent. 5-02/18).* La idea del traslado entre dos centros de trabajo representaba para los profesores una fuente de angustia. En otro testimonio también se identificaba: *ya no te estás moviendo, no tienes que estar arrancando a las 12:30 salgo de una y tengo que entrar, llegar, comer, bañarme, y entrar a la que sigue (Ent. 7-02/18).*

Una de las profesoras narra la angustia que generaba el trabajar en dos turnos y cómo esto no sólo afectaba a su vida personal sino incluso al trabajo escolar: *a veces que querían platicar contigo papás, decías que no se tarden mucho porque, o sea, yo me acuerdo de un compañero que me decía \_cinco minutos cuentan, sí\_. Y luego pues a veces nos agarraba el tren. Entonces eran cosas que para empezar decías tú, hójole, trasladarte de un lugar al otro, pues era muy estresante (Ent. 5-02/18).* Los testimonios dan cuenta de algunas

de las tensiones a las que se enfrentaban los profesores al tener que cumplir con las responsabilidades de cada uno de sus grupos, la de establecer canales de comunicación constante con los padres de familia en uno de los turnos y la de cumplir con el horario de entrada en el otro.

Una vez que la escuela ingresó al PETC, todos los profesores dejaron de asistir a sus turnos vespertinos y solo tuvieron que atender las horas de la jornada correspondiente al tiempo completo, es decir, una reducción en el tiempo de traslado de una hora y media, además de una hora más de trabajo lectivo, en total dos horas y media por día. Además, se redujo el número la cantidad de alumnos a atender, como se expresa en el siguiente testimonio de unos de los profesores: *la ventaja para el maestro es que no tenemos que trasportarnos a otra escuela, aquí estamos como quien dice las dos jornadas, las de la mañana, la tarde y no tenemos la necesidad de irnos a otras escuelas para cumplir el horario. Es una de las ventajas y en el trabajo, también nada más se planea para un grupo y no para dos* (Ent. 3-02/18). La idea de que el cambio de horarios se tradujo en una serie de beneficios para ellos se encontraba muy presente en sus discursos, así como la afirmación de que también impactó positivamente en su trabajo como docentes.

Un profesor reafirma la idea del impacto positivo cuando afirmaba: *lo formidable ahorita de tiempo completo es, para mí en lo personal, que el trabajo profesional que tú tienes que realizar, se reduce un poquito. O sea, ya no tienes que planear para varios grupos, ya no tienes que hacer tu planeación de tal manera que, esto para primero, esto para segundo, esto para tercero. No, ya no. Haces una sola planeación, es un solo grupo y, sobre todo, lo más importante, una sola escuela. [...] Nos da esa oportunidad, de que ya estás compactado en una sola escuela, es un solo grupo, una sola planeación. Entonces es un trabajo más fuerte, más intenso, más profundo, pero más tranquilo, más relajado* (Ent. 7-02/18). De tal manera, se redujo el trabajo docente, que anteriormente se encontraba diversificado en grupos y grados diferentes, se eliminó la necesidad de trasladarse entre dos sitios, y de acuerdo con ellos les permitió realizar un trabajo pedagógico de mayores alcances.

Al respecto, habría que considerar que los profesores como sujetos organizan su propia vida y trabajo dentro de las posibilidades que dan las condiciones en cada escuela (Rockwell y Mercado, 1989). Los testimonios anteriores dan cuenta de la generación de un

contexto laboral que les permitió relacionarse de una mejor manera con sus tareas como docentes.

Sobre cómo impactó la reducción de sus horas de trabajo en diversos ámbitos de su vida personal y profesional, otra profesora señalaba lo siguiente: *lógicamente, trabajar con un solo grupo [...] te aligera el trabajo. [...] Entonces, en cuestión de trabajo, en cuestión de economía, pues a mí me vino a aligerar mucho la vida, verdad. Fue muy benéfico para mí. Sobre todo, que estaba en mi escuela, me quedé en mi escuela* (Ent. 5-02/18). La idea de una mejora en la organización de su vida personal era compartida por muchos de los profesores. Otra más, afirmaba que haber ingresado a ese centro de trabajo le había significado dejar de “sacrificar el tiempo que podía estar con mi hija”, además de la posibilidad de realizar trámites personales sin la necesidad de ausentarse de la escuela (R.O. 18/10/17). Este último aspecto también interfiere en las actividades escolares en las escuelas, donde el tiempo suele ser un bien escaso, como han resaltado distintas investigaciones (Castro, 2005; Weiss, y otros, 2019).

La institución puede llegar a ser fuente de placer o sufrimiento para sus miembros (Kaes, 2004) en la medida en que estas logran dar respuesta a sus necesidades biológicas y culturales (Lourau, 1970). En el caso estudiado, el que la escuela ingresara al PETC liberó a los profesores de la angustia de tener que generar mayores ingresos económicos mediante la acumulación de trabajo. Además, les brindó de un mayor margen para organizar su trabajo pedagógico, así como de su vida personal.

En este sentido, la estrategia de la administración estatal de ubicar en las escuelas de tiempo completo a los profesores con doble plaza resultó ser una medida que los benefició y los colocó en una posición que les permitía mirar con buenos ojos esta innovación. Así, una mediación en el nivel estatal modificó uno de los efectos que generaba inquietud en el gremio magisterial, en especial de la CNTE, a partir de las disposiciones del PECT en el nivel federal<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> No se cuentan con elementos para poder explicar la razón de que en la autoridad local llevara a cabo esta modificación, sobre todo si se toma en cuenta que la compensación por el trabajo ampliado hubiera sido pagada con recursos federales y, en este caso, la entidad tuvo que contratar a otros profesores para que cubrieran uno de los turnos que los maestros dejaban libres cuando llegaban a una escuela de tiempo Completo. Una posible explicación podría ser la agenda del sindicato caracterizada por la búsqueda de generar espacios de trabajo a través del PETC. Sobre esto último se profundizará en el capítulo seis.

## **Algunas problemáticas laborales en la escuela TC**

Al ser una escuela estatal y haber ingresado al PETC, algunas de las condiciones laborales en que se desempeñaban los trabajadores del establecimiento eran diferentes a los de una jornada regular o de cualquier otra que administrativamente dependiera de la federación. De tal manera que en la escuela TC todos los profesores laboraban con doble plaza y recibían sus respectivos sueldos, y no como otros que percibían una compensación económica adicional al sueldo correspondiente a la jornada regular, lo cual, como ya se mencionó, ocasionó el malestar en el gremio magisterial (López, 2013). Pero incluso en esta escuela TC, los dos intendentes recibían sus ingresos de esta última manera. Todos los trabajadores se encontraban sindicalizados, excepto el profesor de inglés, cuya contratación dependía del Programa Nacional de Inglés (PRONI). Finalmente, el director era el único que se encontraba adscrito a dos secciones sindicales diferentes, una por cada plaza laboral.

Estas diferencias en las formas de contratación y afiliación gremial generaron en algunos momentos, y con grados diversos, tensiones al interior y exterior de los establecimientos educativo. La primera manifestación de inconformidad en el estado de Colima se dio con el anuncio de que la compensación económica se grabaría con el Impuesto Sobre la Renta (ISR). La molestia de los profesores radicaba en que, hasta ese momento, la compensación no había sido tomada en cuenta para ninguna prestación laboral. Algunos de los profesores, principalmente los que pertenecían al sistema federalizado, se movilizaron y protestaron ante esta situación, pero al final no se pudo revertir la decisión y las protestas no continuaron<sup>9</sup>.

Los profesores de la escuela TC no se sumaron a estas movilizaciones, quizá por el hecho de que a ninguno de ellos les afectaba dicha situación. A los que sí impactaba negativamente era a los dos intendentes, quienes hicieron saber su inconformidad el día en que la supervisora les dio la noticia (R.O. 15/12/17).

---

<sup>9</sup> Entre las principales demandas, se reclamaba la falta de transparencia en los pagos al personal docente y de apoyo, ya que no les emitía un comprobante de pago que diera cuenta de las percepciones que recibían. Lo que generaba sospechas sobre la limpieza con la que eran manejados los recursos del programa. Además, se reclamaba el hecho de que el pago por hora adicional trabajada era inferior al de jornada regular, con lo cual se violaba la máxima de que, a trabajo igual, corresponde salario igual (Alonso, 2018).

También la situación del profesor encargado de la asignatura de inglés era complicada. Debido a que este dependía del PRONI, cuyo financiamiento era federal, y no se encontraba sindicalizado como el resto de la planta docente, sus condiciones de trabajo eran muy diferentes. En una conversación, él comentó que los maestros que se encuentran bajo esta modalidad de contratación no tienen ningún tipo de prestación y continuamente se enfrentaban a la incertidumbre de no saber si continuarán en su puesto. Como ejemplo de lo anterior, recordó que a principios de año les comentaron que no había recursos para iniciar el ciclo escolar y que probablemente ya no los contratarían. Pese a ello, él decidió continuar asistiendo a la escuela a impartir sus clases, aunque no le estuvieran pagando. Tiempo después la situación se normalizó y volvieron a contratarlo. Sin embargo, comentaba que cada que se acerca el momento de renovar su contrato, experimentaba una incertidumbre respecto a si continuaría trabajando<sup>10</sup> (R.O. 14/12/17).

Las condiciones de contratación del profesor de inglés se tradujeron en una confusión e incertidumbre respecto a la continuidad de la materia. Una profesora da cuenta de ello cuando se preguntaba: *chin (sic) nosotros somos del estado, te paga el estado, pero ¿te va a seguir pagando el estado?, o como es programa federal, ¿también aquí nos lo van a quitar? Dijeron \_no, no, se queda. Pero al otro año volvió a pasar lo mismo. [...] No nos ha pegado de lleno en cuestión de decir, ya no viene, en la federación sí, dejaron de ir una semana porque no sabían si le iban a pagar o no* (Ent. 5-02/18). Como se puede observar, pese a la conservación de dos plazas para la mayor parte del personal, lo cual les representaba un beneficio, las diferencias entre unos y otros hacían que en la escuela se respiraba un ambiente de incertidumbre. Para algunos de los profesores no resultaba claro de quién dependía que el servicio se siguiera ofreciendo, y era una problemática que se resolvía provisionalmente, pero a la que periódicamente debían de enfrentarse nuevamente. Cabe recordar también, que todo esto se daba en el contexto de la reforma educativa y la incertidumbre generada por las políticas que buscaban institucionalizar la evaluación de los docentes para ingresar y las campañas que calificaban a los docentes como los principales culpables de la mala calidad

---

<sup>10</sup> los programas representan una estrategia del gobierno federal que, desde los años 90 se han promovido para derivar recursos a actividades específicas consideradas relevantes, pero que no representan una entrada al presupuesto regular y son de carácter temporal (Ezpeleta, 2004; Gómez, 2017). Lo que hace que sus funciones sean vulnerables a las agendas políticas de los gobiernos en turno.

de la educación que desplegaron diferentes en medios de comunicación, y su contraparte, las protestas por parte de los docentes en el espacio público.

Para inicios del año 2019 esta situación se agudizó debido a que, como parte de la política de austeridad republicana, los recortes de presupuesto a nivel federal impactaron sobre el PRONI en la entidad, ante lo cual los profesores de inglés y del PETC se manifestaron nuevamente en febrero de ese año frente a la casa de gobierno del estado. Señalaban que ya iban 35 planteles a nivel primaria que se quedaban sin maestros de inglés, por lo que exigían su restablecimiento. Además, demandaban el reconocimiento de sus derechos laborales como trabajadores, pues algunos de ellos mencionaban tener más de diez años trabajando bajo condiciones de informalidad y sin prestación alguna. Finalmente señalaban que la forma de contratación cada vez se iba precarizando más, ya que los primeros contratos habían sido de seis meses, posteriormente de tres, y los más recientes de 15 días, e incluso, referían que había casos de profesores que se encontraban trabajando sin una vinculación contractual, únicamente amparados por un acuerdo verbal con la Secretaría de Educación (Bravo, 2019).

Otra situación problemática la vivió el director de la escuela de TC, quien, a partir de un cambio en sus condiciones laborales, ya no podía permanecer toda la jornada en el establecimiento. Desde su interpretación, este cambio se trató de una represalia por parte de las autoridades educativas por haberse manifestado en contra de la reforma educativa del año 2013: *Desde hace tres años que me retiré [del establecimiento] porque hicimos un paro en la escuela para protestar por la reforma. Después se me castigó. Yo tenía comisionada una plaza de la federación en esta escuela, que es del estado. Entonces, como se me quitó la comisión, me tuve que retirar a trabajar en la tarde, a pesar de ser el director, pues el director se va 1:30 [y] la escuela sigue funcionando hasta las 4:00* (Ent. 1-02/18).

Lo anterior no solo modificó la jornada laboral del director, sino que también afectó en la forma que se relacionaba con algunos de los profesores, quienes le manifestaron su molestia ante el hecho de que dejara la escuela antes que ellos. De acuerdo con él: *les pega mucho el que yo me retire de la escuela y me voy a otro trabajo. Dejo la escuela a la 1:00, 1:20, cuando ellos terminan hasta las 3:00, 4:00 de la tarde aquí en la escuela. Pero [...] al parecer se sigue con trabajo aún después de que me retiro, así que yo creo que se cansaron*

*de ver a la misma persona durante 21 años [risas] y quieren un cambio. Yo creo que eso es lo que pasa (Ent. 1-02/18).*

El resto de los profesores se muestran cautelosos al momento de emitir una opinión respecto a la situación del director. Sin embargo, en sus relatos coinciden con él al mencionar que su ausencia durante las últimas horas de clases no había afectado la dinámica de trabajo en la escuela, aunque también señalan la importancia que de que estuviera presente. Una maestra lo expresaba así:

*Quieras o no, sí se necesita tener al director la jornada del tiempo [completo], porque hay situaciones en las que él tiene que resolver, y él tiene que dar sí. Por ejemplo, los insumos, que hay que estar firmando o hay que estar sellando. A ti como maestro de guardia, también a veces se te olvidan algunos puntos porque estás con el grupo y ya después te acuerdas y le andas hablando, le andas mandando mensaje. Sí se necesita la verdad alguien que esté aquí toda la jornada [...] Así que sea un problema muy grande el que no esté, pues no... Es necesario, pero nosotros a nuestro trabajo, y por eso ha funcionado la escuela. Ya tenemos tres años así, tres ciclos escolares (Ent. 3-02/18).*

Pese a que esta situación no se tradujo en un conflicto directo, el malestar de los profesores fue muy evidente para el director, quien en una segunda entrevista realizada meses después, manifestaba su deseo de cambiarse a otra escuela porque: *la verdad es que hoy yo deseo retirarme de la escuela porque no soy una persona que me gusten los conflictos, ni que me agrade estar peleándome, venimos a trabajar, y dediquémonos a trabajar y se acabó, no hay ningún problema (Ent. 19-05/18).* Durante el tiempo en que se llevó a cabo el trabajo de campo, él llevaba a cabo funciones directivas por la mañana, mientras que por la tarde fungía como docente. Como una era estatal y otra federal, no podía compaginar los horarios. Al finalizar el ciclo el director aceptó salir de la escuela, con todo y que ese cambio significaba dejar la función directiva y regresar al aula como docente en los dos turnos.

### **Escuela JA: hacer de todo y lejos de casa**

La comunidad en la que se encuentra la escuela de JA se encuentra a una distancia de 42 kilómetros con respecto de la cabecera municipal, que es donde vivían las tres maestras, por

lo que cada mañana debían de hacer un trayecto de más de media hora. El viaje lo realizaban en el automóvil de una de ellas, a la que el resto apoyaba económicamente para solventar el costo de la gasolina.

Para las profesoras el tiempo de traslado a la escuela era un elemento que afectaba las condiciones en las que realizaban su trabajo. La maestra que conducía el automóvil mencionaba que *el trayecto nos quita como 40 minutos. Es un tiempo, digamos, muerto. En el que no podemos hacer ningún tipo de actividad, entonces sí se nos alarga [la jornada], porque salimos 2:30, pero a mi casa voy llegando a las cuatro. Entonces sí es un tiempo que se pierde, era un tiempo que yo podría aprovechar* (Ent.15-02/18). De este testimonio se resalta la idea del tiempo muerto como aquel que no puede ser utilizado para realizar actividades laborales y que también limita la posibilidad de realizar otras de índole personal. En un sentido similar, y para señalar las malas condiciones del camino, la profesora encargada de la dirección manifestaba: *lo único que me molesta [de la escuela] es que está lejos [...] sí es bastante tiempo, son 40 minutos hasta llegar a mi casa, y la carretera no está nada bonita* (Ent.16-02/18).

La molestia asociada a la distancia y duración del trayecto era generalizada entre las profesoras. A los testimonios anteriores, se sumaba el de la encargada del quinto y sexto grado, quien en una charla informal comentaba que su jornada de trabajo termina ampliándose mucho más del tiempo formal y de lo que le pagan. Añadía que ella salía de su casa a las 6:30 de la mañana, y regresa hasta las 4:00 de la tarde, y que aún debía llegar a realizar actividades no lectivas como la planeación de sus clases y la evaluación a sus alumnos, lo que dejaba “muy poco tiempo para ella” (R.O. 10/10/17). De acuerdo con el relato de la profesora, gran parte de su día está organizado en función a las actividades de la escuela.

La falta de tiempo personal fue una constante en los testimonios de las profesoras. Esto se rescató cuando al preguntarles por las actividades que realizaban una vez que salían de la escuela, la encargada de primero describía su tarde de la siguiente manera: *llego a mi casa como a las cuatro, como a las cuatro estoy comiendo apenas. Descanso un rato [...] como a las cinco me voy al gimnasio. Regreso, hago mi plan de clase del día siguiente, y ya que reposé me baño, me pongo mi pijama, ceno y ya se acabó el día porque estoy muerta* (Ent.15-02/18). Esta situación se acentuaba más para la maestra encargada de la dirección,

quien compartía el siguiente relato: *hago mi plan de clase y después hago los pendientes que tenga de la dirección, de cosas que tengo que comprar. Por ejemplo, ayer me fui a comprar cosas para la tiendita y el tóner [...]. Y ya llego tarde a mi casa, lo que tengo que hacer con mi familia, me baño y a dormirme temprano porque si no, no me levanto el día siguiente. Y ahí se me acabó el día. Todos los pendientes personales, lo que tengo que hacer lo dejo para el sábado [o] viernes en la tarde cuando no tengo nada que hacer.* (Ent.16-02/18). Ambos relatos dan cuenta una necesidad por parte de las profesoras de organizar su día en función de los tiempos que su trabajo en la escuela les va pautando y cómo sus necesidades personales, se tienen que subordinar a las responsabilidades en muchas ocasiones.

Sin poder comparar con el trabajo en escuelas de jornada regular ya que todas comenzaron su trabajo docente en escuelas de tiempo completo, sus testimonios hablan de la falta de tiempo para la vida personal, lo cual es una fuente de molestia regular aún entre los docentes en las escuelas regulares que tienen dos horas menos de trabajo (Weiss, y otros, 2019). De acuerdo con una de las profesoras, esta situación se debía más a la distancia de la escuela, que al hecho de que la escuela hubiera ampliado su jornada, ella refiere que *anteriormente estaba en una de tiempo completo, pero salía a la 1:45. Llegaba a mi casa a las 2:00 porque era allá en Colima. Entonces tenía mucho tiempo para descansar antes de comer, o antes de hacer otra actividad. Y por lo regular, cuando llegaba, era cuando me ponía a hacer mi plan de clase, y ahora lo hago al revés, el plan de clase ya es hasta el final* (Ent.15-02/18). Ellas han desarrollado diversas estrategias para tratar de adaptarse a las condiciones que el trabajo en la escuela JA les impone. Por ejemplo, han convertido los traslados en un espacio de socialización, pero también en una oportunidad para organizar muchas de las tareas que llevan a cabo en colectivo.

Sin embargo, las profesoras no terminaron por asimilar las condiciones en las que se desempeñaban y constantemente se cuestionaban su permanencia a futuro en la escuela, e incluso dos de ellas ya habían solicitado su cambio de adscripción y la otra pensaba hacerlo cuando le fuera posible<sup>11</sup>. Desde el enfoque institucional, se establece que cuando los miembros de la escuela se enfrentan constantemente a condiciones a las que no logran

---

<sup>11</sup> En un apartado posterior se profundizarán las motivaciones de las profesoras para buscar un cambio de lugar de trabajo.

habitarse, tienden a generar sentimientos de ansiedad y dificultad para arraigarse en la misma (Fernández, 1998), lo que motiva su deseo de cambio.

Otra de las condiciones de la escuela que generaban molestia entre las profesoras era la multiplicidad de funciones y tareas que debían llevar a cabo. La maestra encargada de la escuela daba cuenta de una saturación de actividades al señalar lo siguiente:

*ahora tengo el cargo de la dirección, que es administrativa, y aparte cuida al grupo, y aparte atiende a los padres, y aparte hazte cargo del personal. Y como es comunidad rural, aunque tenemos el apoyo del intendente, es de que ya no sirve la bomba de agua, hay que ir a ver eso. Y en lo que vez la bomba de agua, también tienes que estar pendiente de tu grupo, y en lo que vez el grupo y la bomba de agua, ya llegó un papá. Y tienes que estar en todos lados, y a veces es muy pesado, es imposible estar al 100% en las tres cosas, o en las dos cosas, en lo administrativo y en el grupo (Ent.16-02/18).*

En este caso, además de cumplir con múltiples funciones, también se observa la necesidad de llevar a cabo de manera simultánea diversas tareas, algunas de ellas, como la enseñanza, de una complejidad muy alta.

Otras de las tareas realizadas por las maestras, no necesariamente respondían a las funciones que regularmente se asocian a la figura del profesorado, una de ellas era la preparación de los alimentos. Mientras se llevó a cabo el trabajo de campo, se pudo observar que las profesoras llevaron a cabo esta actividad en tres ocasiones, en una de ellas, entre las tres comentaban, a modo de broma, que eso no lo hacían ni en su casa (R.O. 13/10/17).

Para las profesoras el recreo era un espacio para la convivencia, en el que además organizaban tareas futuras y se relacionaban con los alumnos de múltiples maneras. El periodo de observación permitió identificar que también lo aprovechaban como una oportunidad para recabar fondos por medio de la venta de dulces, reforzar algunas operaciones Matemáticas por medio de la compra de estos, solucionar conflictos de convivencia entre alumnos, vigilar los espacios de juego, entre otros. Sin embargo, también les daba la posibilidad de platicar entre ellas y discutir algunas problemáticas de la escuela, así como de sus posibles soluciones. En una ocasión, después de haber terminado de desayunar discutieron sobre el mal estado del mobiliario y decidieron que, con el dinero de la venta de dulces, comprarían pintura y citarían a los padres de familia para que apoyaran en el mantenimiento de las mesas y sillas de los alumnos (R.O. 11/10/17).

La actividad se llevó a cabo un viernes. Previamente, las maestras ya habían ido a comprar la pintura y las brochas, también habían solicitado permiso a la supervisora para que ese día no asistieran los alumnos a clases. Para aprovechar que las mamás estarían reunidas en la escuela ese día, la directora tuvo una junta con ellas, mientras las otras dos maestras cortaban sacos viejos que funcionarían como protectores para que no se manchara el piso con la pintura.

Al término de la reunión, las madres de familia comenzaron a sacar las mesas al patio cívico y la directora les dijo que tendrían que pintar una por persona. Las maestras distribuyeron la pintura en pequeños recipientes hechos con botellas de plástico recortadas. Previamente las madres de familia ya habían lijado las mesas y cuando recibieron la pintura, procedieron a pintarlas.

Al terminar de pintar la mesa que les correspondía, las madres de familia pedían la aprobación de las profesoras y se retiraban. Algunas de ellas se esperaron para comentar con ellas algunos problemas, donde de los piojos fue el más recurrente. Las profesoras se retiraron más tarde porque debían esperar a que las mesas se secaran para meterlas de nuevo a las escuelas. También limpiaron las brochas y algunas manchas que habían quedado. Al final, entre ellas comentaron sobre algunas posibles estrategias para tratar con el problema de los piojos (R.O. 1011/18).

La actividad descrita previamente da cuenta de la necesidad de la planta docente por responder a problemáticas que escapan de las exigencias didácticas que generalmente se asocian a la tarea docente. Si bien, no es una exigencia formal y aunque se quejan de las múltiples actividades que deben hacer fuera de clase, tienen la iniciativa de realizar acciones como la recaudación de dinero, la compra de los materiales, la organización de los padres de familia, o atender la gestión con la supervisión y los problemas de actividades de mantenimiento en el caso de la encargada de la dirección. Por una parte, se pudo observar como las exigencias de las madres de familia, a pesar de ser de otra índole, también forman parte de las tareas a las que dan respuesta. Y por otra, se destaca la cohesión del grupo de trabajo, debido a que, generalmente, se discuten y atienden las problemáticas en colectivo. Esto se pudo haber visto favorecido por el número reducido de profesoras, por la convivencia que habían desarrollado, además de tener pocos años de servicio y una formación similar.

Para la profesora encargada de la dirección, el contexto en el que se ubica la escuela y sus características les *exige tener una respuesta para todo, porque aquí no tenemos nada a la mano, entonces tenemos que aprender a solucionar con lo que tenemos* (Ent.16-02/18). Esta constante necesidad de dar respuesta a las exigencias que se le presentan y la multiplicidad de funciones generan un malestar en la forma en que desarrolla su trabajo, para ella *siendo maestra [...] nada más eres tú y tu grupo, y se acabó. Entonces, yo creo que hasta ahorita no lo he disfrutado* [ser directora]. *No sé si es porque tengo los dos cargos al mismo tiempo, que, a lo mejor, por eso lo vea así, pero no, no me gusta para nada* (Ent.16-02/18).

La molestia de las profesoras debido a la acumulación de tareas no se relacionaba directamente con la ampliación del tiempo puesto que ellas no tenían punto de comparación, sino que era un rasgo de las escuelas multigrado como en la que ellas laboraban. Sin embargo, esto sumaba al tiempo y los gastos de traslado, así como al hecho de que una jornada más amplia implicaba más actividades que realizar y menos posibilidades de gestionar su tiempo personal.

A lo que habría que añadir la afectación que sufrieron las maestras cuando se grabó con el ISR a la compensación que recibían por el tiempo adicional que laboraban. Si bien ninguna de ellas participó en el movimiento en rechazo a dicha medida, la profesora encargada de la dirección manifestó su molestia comentando en una conversación informal que ya “era poco lo que les daban y que terminaría disminuyendo aún más”, por lo que se cuestionaba la pertinencia de seguir en la misma escuela (R.O. 09/01/18). En este caso cabe destacar la utilización de una estrategia individual, la de intentar cambiar de escuela, antes que participar en una movilización de protesta, al verse afectadas sus condiciones de trabajo.

De acuerdo con Ulloa (1962), el individuo se relaciona con su mundo material y social de dos modos: uno formal de acuerdo con un rol y las normas que guían su desempeño, y de uno fantaseado, según las imágenes que ha estructurado sobre los diferentes objetos que constituyen ese mundo. En el caso de las profesoras de la escuela multigrado, se pudo observar algunas tensiones en la asimilación de tareas que no necesariamente se consideraban parte de la función como maestras. De esta manera, ellas constantemente se planteaban la posibilidad de acceder a un espacio de trabajo que se acercara más a su concepción de lo que era el trabajo docente. El malestar se asocia a la lejanía entre la formación en las escuelas normales y la realidad con la que se encuentran en el trabajo escolar, cuando la metodología

de la educación multigrado está muy poco presente en la formación profesional. Por otro lado, el envío de docentes novatos a las escuelas rurales alejadas suele verse como un rito de iniciación al que hay que someterse, pero salir de él con rapidez (INEE, 2019).

Cabe resaltar que, pese al malestar y el deseo de cambiar de escuela, las docentes sostuvieron una actitud de colaboración entre sí muy fuerte, y de generar actividades en beneficio de la escuela, del alumnado y de las madres de familia, poniendo su tiempo y recursos tanto propios como de los padres de familia, fuese directa o indirectamente (por ejemplo, en la compra de dulces).

### **Las perspectivas laborales de los profesores: arraigo vs deseo de cambio**

Como ha sido posible observar en los dos casos presentados, las condiciones en la que los profesores realizaban sus actividades influyeron sobre los modos en que se relacionaban con sus tareas y construían un significado sobre su pertenencia a la institución. De esta manera, las valoraciones que los sujetos realizaban acerca de las posibilidades y limitantes con las que se manejaban dentro de los establecimientos influyeron sobre su deseo de permanecer o de buscar otros espacios en donde desempeñarse.

En la escuela TC los profesores encontraron un espacio que les permitía desarrollarse profesionalmente sin realizar demasiadas trasgresiones de su espacio y tiempo personal fuera de la escuela. Este aspecto fue bien valorado por ellos e influyó en los deseos de arraigo que manifestaron casi todos los docentes del establecimiento.

Uno de los maestros fundadores en la escuela mencionaba que su propósito era *terminar aquí lo que es mi carrera, me faltan algunos seis, siete años y después me voy a jubilar* (Ent. 4-06/18). En un sentido similar, otro de los profesores da cuenta de las bondades que le ofrecía la escuela, por lo que su intención también era similar: *jubilarme aquí. Yo prefiero quedarme aquí en esta escuela a, otra vez, tratar de regresar a una en la mañana, otra en la tarde o en la noche, no. Mejor hacer aquí ya tu trabajo. Ya me quedan tres años, y bueno, tratar de pasarme estos tres años lo más agradable que se pueda y apoyando a la gente, a los niños de aquí, de esta comunidad* (Ent. 13/02/18).

Esta situación no contrastaba con los profesores que tenían menos años de servicio, quienes no pensaban en una permanencia hasta la jubilación, pero tampoco manifiestan un

deseo de cambio. Una profesora con nueve años en la escuela comentaba lo siguiente con respecto de sus planes a futuro: *por el momento aquí me pienso quedar en esta escuela, no pienso pedir cambio. Aquí me voy a quedar y pues aquí voy a continuar* (Ent. 3-02/18). Otra de las profesoras recién llegadas señalaba algo similar *es el primer año que estoy aquí, así que estoy a gusto, por el momento aquí nos quedamos* (Ent. 2-02/18).

La situación era muy contrastante en la escuela JA, en donde la totalidad de profesoras manifestaban su deseo de cambio de centro de trabajo. Para ellas, las condiciones laborales y la convivencia eran buenas, pero el traslado y el gasto económico eran dos condicionantes para considerar su permanencia en el establecimiento.

*Sí me gustaría cambiarme* -comentaba la profesora que conducía diario a la escuela- *No porque esté muy mal, o nada, sino por el tiempo de traslado y pues el gasto que se realiza por [...] la gasolina, y pues ya vez que va en aumento. Entonces, pues sí buscar algo más cerca, que me permita, también estar ahorrando un poco más de mis ingresos* (Ent-15/02/18). Una perspectiva similar era compartida por la profesora encargada de la dirección: *este año solicité mi cambio [...] lo único que me molesta es que está lejos, porque sí es bastante tiempo. Pero sí me pesa mucho moverme, me gusta la comunidad, me gustan los niños, me gusta el material, que haya material de trabajo. Si me voy a otra escuela, no voy a poder trabajar como a mí me gusta, con el material didáctico, y equis cosa* (Ent. 16-02/18).

En este caso se pudo observar que los recursos que acompañan al PETC, como los materiales didácticos o la compensación económica, no han sido suficientes para arraigar a las profesoras en la escuela. Incluso la relación afectiva de trabajo que construyeron las profesoras no podía contrarrestar su deseo de cambio, el cual se debía principalmente a cuestiones económicas y su intención de llegar a una escuela que se adaptara mejor a sus concepciones sobre la docencia.

En ambas escuelas se pudo observar cómo el sentido de pertenencia que desarrollan los sujetos con una institución se asocia a los niveles de autoestima y valoración en los que desempeña su trabajo (Fernández, 1998). Además, el arraigo de los profesores en una escuela es más probable cuando sienten satisfechas sus necesidades y logran crear vínculos afectivos con sus compañeros.

## Conclusiones

El capítulo abarca principalmente tres temáticas: a) la caracterización de los establecimientos, b) los inicios del programa en la escuela TC, y c) las condiciones laborales de los profesores en los dos casos estudiados. En la primera de ellas se discute acerca de los sujetos y los contextos en que se habría de apropiarse el programa, y las últimas dos sobre la forma en que se llevó a cabo el proceso de integración de algunas tareas del PETC.

La información rescatada en la escuela TC sobre las primeras dificultades durante la implementación del programa nos permite caracterizar dos rasgos de una primera etapa en el proceso de apropiación. El primero de ellos es que, generalmente, el aumento del tiempo antecedió a la preparación de las estructuras curriculares necesarias para las tareas asociadas al PETC. El segundo, es una habilidad que se ha desarrollado por parte de los miembros de comunidad para crear constantemente estrategias que solventen las carencias de recurso con las que llevan a cabo muchas de las actividades que se les proponen.

Sobre las condiciones laborales que se generaron desde el PETC, la evidencia recabada permite identificar tres formas en que los profesores se integraron a las dos escuelas estudiadas: dos de ellas corresponden a los maestros de grado y otra al docente de la asignatura inglés.

Para los profesores de grado, integrarse a un establecimiento que formaba parte del PETC fue un proceso diferente y representó condiciones muy distintas de acuerdo con la sección sindical a la que pertenecían. En la escuela TC los maestros habían compactado los dos turnos de trabajo en los que previamente laboraban en una única jornada. De acuerdo con ellos, esto les había permitido mejorar su trabajo pedagógico, organizar de una mejor manera su día y seguir manteniendo su mismo salario.

Para las profesoras en la escuela JA las condiciones fueron menos favorables, ya que la distancia a la que se encontraba el establecimiento les jugaba en contra. Ellas sólo tenían una plaza y, aunque recibían una compensación económica por el tiempo trabajado, la mayor parte de esta se destinaba a solventar los gastos del traslado.

Lo anterior se tradujo en condiciones laborales desiguales. En las que, por un lado los profesores se arraigaban a la escuela gracias a los beneficios que esta les ofrecía, mientras que en la otra, pese a contar con un apoyo económico, las profesoras constantemente

buscaban la manera de encontrar otro espacio de trabajo que se adecuara mejor a sus expectativas profesionales y personales.

El caso más representativo sobre la flexibilización con la que se están integrando los profesores a las escuelas de tiempo completo fue el del profesor de inglés. Su situación muestra cómo los programas pueden llegar a servir como mecanismos de captación de personal sin que el Estado adquiriera ninguna relación laboral con ellos, lo cual representa un claro ejemplo de *outsourcing*.

El PETC puede ser una oportunidad para fortalecer las condiciones laborales y económicas de los profesores, e incluso para arraigarlos a su centro de trabajo, como se observó en uno de los casos. Sin embargo esto requiere de un cambio en la concepción del tiempo ampliado como un periodo separado al de la jornada regular y con un menor valor, lo que también implicaría un reconocimiento a la labor docente en términos económicos. Una mejor coordinación entre la administración estatal y la federal ayudaría a evitar varios de los problemas observados. Basar parte del programa en la precariedad del empleo de los docentes no ayuda a su éxito porque tiene repercusiones en su motivación y en las relaciones entre ellos en la vida cotidiana escolar.

Es importante decir que la implementación de la ampliación de la jornada escolar en las escuelas multigrado hace más fuertes las presiones a las que se ven sujetos los docentes, que se ven en la necesidad de cubrir las carencias en recursos humanos y materiales de la escuela, y demás hacerse cargo de la alimentación de los estudiantes, con dos horas más de trabajo. El PECT se focalizó en este tipo de escuelas para población vulnerable, en zonas marginales o apartadas, rurales e indígenas, pero si no se dan los apoyos necesarios, la exigencia sobre los docentes, muchas veces siendo novatos, es mayor aún que lo común.

El problema no es la implementación del programa de ampliación de la jornada, sino que este pierde su sentido compensatorio si no va acompañado de los recursos necesarios humanos y económicos necesarios, y si la escuela multigrado sigue siendo contemplada como una modalidad menospreciada, desde la formación en las normales y la administración del sector educativo. Esta jerarquización de las instituciones del sector educativo, genera una inequidad que no puede contrabalancear un programa de ampliación de horas de trabajo escolar. Difícilmente un proyecto educativo puede tener éxito si es desarrollado por docentes que sienten presionados, cansados y van perdiendo la motivación por mas que sean bien

intencionados. Las voluntades personales se agotan en una institución marginada dentro del sector, y es la forma en que el sistema educativo no sólo es incapaz de equilibrar la inequidad social, si no que contribuye a su afianzamiento.

En cuanto a la implementación del programa de ampliación de la jornada escolar en la escuela TC, se pudo observar cómo el proceso estuvo atravesado por el entrecruce de las decisiones del gobierno estatal, que sostenía a la escuela y pagó dobles plazas a los docentes , mas no a los intendentes; y el gobierno federal, que emitió el programa proponiendo sobre sueldos y empleando profesores de inglés por medio de otro programa, el PRONI, que aunque prolongado en el tiempo no garantizaba una seguridad en el empleo.

También se puede apreciar lo problemático que resulta el intento de sostener un proyecto curricular como el de la ampliación de la jornada, utilizando como mecanismo la figura de los *programas*, que quizás es efectiva para enfrentar un problema específico sin un impacto inmovilizador en la estructura burocrática del sector educativo, o sin que represente un aumento excesivo en costos del servicio educativo, pero dejar por años la situación con esas características representa la precarización del trabajo de estos docentes, y la inquietud ante los cambios de gobierno, ya que al no estar como parte de los gastos operativos sino especiales como programas, se pueden suspender con mayor facilidad.

Quizás en otro momento esas diferencias en las formas de contratación no hubiesen sido tan problemáticas, pero estos cambios generados a raíz de la ampliación de horas de trabajo en la escuela se dieron en el contexto de la disputa política generada a partir de la reforma educativa de 2013 y la evaluación del desempeño docente, que generó mucha inquietud entre los docentes y el gremio magisterial.

## Capítulo IV. Los recursos económicos del PETC: entre la burocracia y las posibilidades

Uno de los rasgos del PETC mejor valorados por los miembros de la comunidad escolar, fueron los apoyos económicos que lo acompañaron. Además de la compensación salarial para el personal docente y de la asignación en especie de algunos de los insumos necesarios para ofrecer el servicio de alimentación, a cada una de las escuelas se les asignó de manera directa un apoyo económico desde 2013 que, en un principio, era de 90,000 pesos<sup>12</sup>.

De acuerdo con las reglas de operación, este apoyo se entregaría de forma anual durante un periodo de cinco años, con el propósito de fortalecer la autonomía de gestión en los establecimientos escolares (Diario Oficial de la Federación, 2016). También se definió que las escuelas, atendiendo a una serie de reglamentaciones, podrían decidir el destino de los recursos y ejercerlo de manera autónoma (Diario Oficial de la Federación, 2016).

En la práctica, el monto que se le asignó a las escuelas fue disminuyendo cada año debido a los recortes que sufrió el programa a partir del 2015. De acuerdo con los directores de ambas instituciones, durante los dos primeros años les hicieron entrega de los \$90,000 pesos establecidos desde un principio, pero a partir del tercero comenzaron las reducciones: para el ciclo escolar 2017-2018 la asignación fue de \$66,000 pesos, y al año siguiente fueron \$45,000, distribuidos en dos entregas.

El proceso para distribuir y ejercer el recurso consistía en manera general en tres momentos: 1) la asignación directa del dinero a las escuelas, 2) la adquisición de los materiales y, 3) una justificación formal de los gastos realizados. Cada uno de ellos representaron un desafío para los directores como encargados directos del proceso, así como para el resto de la comunidad escolar debido a las condiciones en que debían de llevarlos a cabo y a la lógica bajo la que se estructuraba la política. A continuación, se hacen explícitos los aspectos que se analizaron sobre cada uno de estos tres momentos en que se distribuyó y ejerció el recurso.

---

<sup>12</sup> Con el paso del tiempo, el manejo de los recursos asignados resultó ser una fuente de cuestionamiento al PETC, y desde el 2019 comenzaron una serie de recortes a su financiamiento, un año después pasó a ser parte del programa *La escuela es nuestra*, y en 2022 se eliminó por completo a nivel federal. El argumento que dieron las autoridades para cada una de estas medidas fue la opacidad y corrupción con que se manejaron estos recursos

El PETC integró algunos de los conceptos que han dado forma a las políticas educativas en los últimos 30 años, como la autonomía de gestión, la participación social y la rendición de cuentas. Manuel Puelles (2009) menciona que estas nociones se han trasladado al campo educativo proveniente del ámbito empresarial, y que su influencia ha sido considerable en la formulación de leyes y en el diseño de políticas, además de haberse integrado al vocabulario cotidiano de los medios de comunicación, los educadores y el público en general. Por su parte, John Smyth (2001) ha caracterizado algunos rasgos de estas propuestas a las que denomina como *self managing school* para referirse a una tendencia en los programas educativos que afirman brindar una mayor autonomía a las escuelas, pero que en la práctica resultan ser mecanismos de legitimación para que los establecimientos se organicen a partir de una menor cantidad de recursos y mayores regulaciones.

Tomando en consideración lo anterior, cabe preguntarse si la forma en que se ejercieron los recursos en las escuelas respondió a un esquema de autonomía escolar, o si por el contrario, esa supuesta autonomía esconde detrás mayores formas de control o incluso de privatización de la escuela. Para analizar esta relación, consideré pertinente apoyarme en la noción *formas de hacer* de Michel de Certeau (2000), quien las caracteriza como las prácticas a través de las cuales los usuarios se apropian del espacio organizado de acuerdo con los márgenes de maniobra con los que cuentan. De manera específica, se pensó en las acciones por medio de las cuales los sujetos respondían a las exigencias de la política como *tácticas*, entendiendo éstas como las manifestaciones llevadas a cabo por los sujetos frente a las imposiciones de fuerzas externas y como formas de resistencia ante el poder (De-Certeau, 2000).

De acuerdo con los datos encontrados, un primer aspecto de interés fueron las formas en las que los sujetos al interior de las escuelas se relacionaron con una política que ejercía un fuerte control sobre el uso de los recursos, pero que ofrecía muy poca información sobre cómo cumplir con las exigencias que definía. En este sentido, el ejercicio de los recursos se les presentaba como una imposición que se caracterizó por la urgencia con la que debían de realizar los procesos administrativos y por la declaración de consecuencias punitivas para quien no cumpliera con los requerimientos definidos.

Posteriormente se analiza la forma en que se decidió el destino de los recursos económicos al interior de los establecimientos, en el entendido que la decisión sobre el uso

que se daría al recurso económico era en el fondo una definición acerca de cuáles eran las prioridades de atención en la escuela, así como el proyecto que se quería desarrollar. Desde una mirada micropolítica de la organización escolar (Ball, 1987; Blase, 2002), cada uno de los sujetos en su interior tiene una valoración propia acerca de las condiciones del establecimiento, así como una postura sobre las transformaciones que se deberían llevar a cabo. Éstas entran en un proceso de negociación con el resto, y pueden conducir a la toma de decisiones (Civera, 2013 ). Ruth Mercado (2005) denomina estos procesos como *acuerdos locales*, y un punto de interés de este trabajo fue comprender cómo estos se construyeron en los establecimientos estudiados.

Finalmente se analiza el proceso que llevaron a cabo los directores de ambos establecimientos para cumplir con el mandato de la rendición de cuentas a las autoridades y a la comunidad escolar. Sobre esto último, se cuestiona si en realidad este tipo de acciones llegaban a promover la transparencia y el involucramiento de los padres de familia como se afirmaba desde la normativa, sobre todo si se considera que, de acuerdo Noelia Fernández y Héctor Monarca (2018), la apropiación de este concepto en las políticas educativas se ha dado de manera acrítica y se le ha visto como una solución técnica en la que su sola existencia promueve la participación ciudadana y el buen uso de los recursos. Además, de que Evelina Danigno (2006) señala que este tipo de propuestas pueden tener efectos contrarios a los esperados, e inclusive llegan a inhibir el involucramiento de los sujetos en los procesos colectivos, porque el proyecto neoliberal ha llenado los significantes sociedad civil y ciudadanía de un sentido más individualista.

## **Gestionar la incertidumbre**

Administrar la cantidad de dinero que se asignaba a las escuelas no era cuestión sencilla para los directores, quienes externaban que habían llegado a experimentar distintas manifestaciones de ansiedad derivadas del temor a perder o hacer mal uso de un recurso económico que no les pertenecía, y por el cual les dijeron que debían de responder con su dinero en caso de alguna pérdida o de que este no pudiera justificarse.

El director de la escuela de *TC* recordaba que en un principio les habían pedido los datos de sus cuentas bancarias personales para transferir ahí el recurso, lo que generó incertidumbre y rechazo entre la mayoría de ellos (R.O. 11/12/17). Al final, les hicieron

entrega del recurso mediante una cuenta creada específicamente para ese propósito. Otro caso en este sentido lo compartía la supervisora, quien recordaba que el segundo año en que se otorgó el recurso, un director lo había rechazado debido a la mala experiencia que había tenido la primera vez que lo ejerció (Ent. 18-06/18).

Este miedo al error se encontraba latente en todo el proceso. La directora de la escuela de *JA* también recordaba haber experimentado esa sensación cuando le rechazaron una compra de artículos deportivos que había realizado. La confusión se había originado debido a que ese era el primer año que prohibían la adquisición de ese tipo de recursos. Ante la incertidumbre de no poder justificar ese gasto la maestra recurrió a los padres de familia en busca de apoyo, quienes manifestaron que la respaldarían en las gestiones que hiciera con la autoridad local, o incluso realizarían una rifa en la comunidad para reunir el dinero necesario para solventar el gasto (R.O. 01/09/18). Esto la liberó de la preocupación en ese momento, aunque al final los encargados de la auditoría hicieron una excepción en su caso y le autorizaron dicha compra.

La gestión del recurso económico se les presentó a los directores como una tarea impuesta verticalmente, que no permitía errores, y cuyas exigencias generaban miedo y ansiedad entre los encargados de realizarla. Frente a esto, los directivos desarrollaron distintos tipos de tácticas (De-Certeau, 2000) para poder hacer frente a la complejidad y la incertidumbre que caracterizaban al proceso.

Este tipo de acciones se movilizaron en distintos momentos del proceso y, de acuerdo con sus características, las clasifiqué en dos tipos de tácticas: las *pragmáticas* que hacen referencia a aquellas acciones que se proponían dar una respuesta rápida a situaciones emergentes para dar por terminada la tarea lo más pronto posible; y las *de contención*, que derivaban de la experiencia vivida y tenían como propósito prepararse para futuros escenarios similares o diversos y, con ello, disminuir la tensión que generaba la falta de información sobre el proceso.

Un ejemplo de ambos tipos de tácticas se observó en la forma en que los directores gestionaron el segundo recurso económico del ciclo en que se llevó a cabo el trabajo de campo. Se trataba de una asignación adicional que no tenían contemplada y llegó a las escuelas de manera inesperada. Dos meses después de haber ejercido el apoyo correspondiente a ese año, que era de \$30,000 pesos, les informaron que les harían un

segundo depósito por \$14,417. Sin embargo, los directores sólo tendrían cuatro días para hacer las compras y entregar los documentos correspondientes a la justificación del gasto.

El director de la escuela de *TC* manifestaba su molestia ante lo que él consideraba una “mala organización por parte de las autoridades locales”, y por el hecho de que “nosotros siempre debemos resolver todo de manera urgente”. Por lo tanto, al recibir el recurso optó por movilizar una táctica pragmática y fue a una papelería a gastar la totalidad del monto asignado en ese sitio (R.O. 11/12/17).

Las profesoras en la escuela de *JA* habían realizado una lista sobre lo que querían comprar desde que les otorgaron el primer recurso. Sin embargo, no habían tenido la posibilidad de adquirir todo debido a la disminución en el monto que recibieron ese año. La llegada de una segunda asignación de recursos representó para ellas una oportunidad de hacerse de los materiales que, en un principio, habían tenido que descartar. En este caso, la situación las tomó por sorpresa, pero ellas se encontraban preparadas mediante una táctica de *contención*, como lo fue la lista de compras. Esto les permitió responder con rapidez a la exigencia de justificar los gastos y atender también las necesidades de la escuela que ellas habían detectado previamente.

Esta táctica fue una propuesta que provino desde la supervisión escolar. La encargada de la zona había promovido entre las escuelas a su cargo una especie de cultura de la previsión para hacer frente a la incertidumbre que acompañaba cada año a la llegada del recurso económico. La supervisora lo explicaba de la siguiente manera: *nosotros ya teníamos adelantado el plan y ya teníamos visualizado qué se quería comprar. Porque eso [...] ya nos había ocurrido dos veces, ya no nos podía ocurrir una más* (Ent. 18-06/18). El testimonio permite identificar también el papel pedagógico que jugó la experiencia en esa situación. Ella comprendió que no podía predecir los cambios que acompañarían a la llegada de los recursos cada año, pero sí podría movilizar algunas tácticas para tratar de contener la incertidumbre que se generaba en esos momentos.

Desde la supervisión escolar también se promovieron otras tácticas de contención, como lo fue solicitar a los directores que guardaran las tarjetas bancarias en las que les habían depositado en la primera entrega (R.O. 09/01/18), lo que les resultó muy útil, porque el segundo recurso se los depositó en la misma cuenta mientras que otros profesores de prisa

tuvieron que realizar trámites adicionales en el banco para solicitar una reposición de sus plásticos.

Como se puede observar, la supervisora se involucró fuertemente en el proceso, y también era muy crítica con la lógica de gestión del recurso por parte de las autoridades locales. De acuerdo con ella, desde estas instancias se podrían promover buenas prácticas de planeación en las escuelas y evitar efectos no deseados en su uso: *como autoridad, tú tienes que determinar en un momento del año fiscal tu universo a cubrir. Si tú lo determinas en enero, para septiembre ya sabes quiénes van a estar* [escuelas contempladas en el programa]. *Si bien el recurso no se los das en septiembre, pero tú les puedes decir, a tantas escuelas, [que] hagan su plan, y eso evita que hagan compras así, a lo tonto* (Ent. 18-06/18).

Esta lógica de anticipación y planeación se complica cuando los procesos se llevan a cabo de manera apresurada e improvisada. Para Ezpeleta (2004) la *urgencia* es una de las limitantes para promover innovaciones en las escuelas. De acuerdo con ella, este problema se caracteriza por buscar resoluciones rápidas a los procesos de implementación de programas, que se encuentran regidas por ritmos políticos o condiciones de financiamiento que no dejan tiempo para consolidar las propuestas.

Las asignaciones económicas con tan poco tiempo para ejercerse limitan la posibilidad de que en las escuelas lleven a cabo procesos de compra reflexionados y, en algunos casos, se pueden llegar a traducir en malas prácticas o en decisiones de compra improvisadas: *el hecho de que les den una semana o diez días para hacer las compras es malo* -afirmaba la supervisora- *porque gastas por gastar, y no gastas [en] lo que deberías. [...] En este ciclo escolar se les dio una cantidad, luego se les dio otra, y luego se les dio otra. Segmentado, sin haberles dicho que se les iba a dar segmentado. Eso evita que gastes en algo que, a lo mejor, te podría dar mejores resultados* (Ent. 18-06/18).

La forma en que los miembros de los dos casos estudiados gestionaron la incertidumbre generada por la falta de información y la urgencia con la que se exigía que ejercieran el recurso permitió identificar dos rasgos del proceso de apropiación de algunos de los mandatos burocráticos del PETC: a) la necesidad de generar nuevos esquemas de acción al margen de lo normativo, y b) el sentido pedagógico que puede llegar a tener el proceso cuando los sujetos movilizan su experiencia para anticiparse a las exigencias y la incertidumbre.

Sobre el primero de ellos se afirma que hay una necesidad de generar nuevos esquemas de acción porque las condiciones que establece el programa a través de sus exigencias no permiten dar una respuesta como se solicita, ante lo cual los sujetos generan otras formas de acción desde sus posibilidades, a las que se ha caracterizado bajo el nombre de tácticas de contención y pragmáticas.

Las tácticas que se movilizaron en los casos estudiados se estructuraron a partir de diversos factores, en la escuela de *JA* en la capacidad de la supervisora para ejercer, desde la legitimidad que le otorga su posición, una influencia sobre la toma de decisiones del establecimiento; y en el caso de la escuela de *TC* de la valoración negativa que el director hace sobre la política y la autonomía que le brinda su nombramiento para la toma de algunas decisiones.

El sentido pedagógico se le atribuye al proceso de apropiación debido a que muchas de las acciones se llevaban a cabo como respuesta a situaciones o errores cometidos en el pasado. En el caso de la escuela de *JA* los miembros de la comunidad eran más conscientes de que buscaban nuevas alternativas para afrontar el ejercicio del recurso, mientras que en la escuela de *TC* se buscaba una forma que implicara una menor demanda de tiempo y esfuerzo que en la ocasión anterior. La diferencia en las tácticas movilizadas también dependía de su experiencia y de las condiciones de trabajo de los sujetos, lo que se profundizará en los siguientes apartados.

### **Los lineamientos: una camisa de fuerza frente a las necesidades de la escuela**

De acuerdo con lo establecido en las reglas de operación, el recurso económico tenía el propósito de fortalecer la autonomía de gestión en las escuelas. Sin embargo, su uso se encontraba restringido a la adquisición de bienes y servicios que se encontraran dentro de alguno de los siguientes rubros: a) asistencia técnica; b) acondicionamiento y equipamiento de espacios escolares; c) adquisición de materiales educativos para uso de los alumnos, docentes, madres y padres de familia; d) eventos y actividades escolares para fortalecer la convivencia (Diario Oficial de la Federación, 2016).

La autoridad local en el estado de Colima se encargó de hacer más explícita esta información diseñando un manual en el que se enlistaron algunos ejemplos específicos sobre lo que se podía adquirir con el recurso del PETC, así como de aquellos que no estaban

permitidos. Los directores recibían el manual en una reunión a la que los citaban cada año para darles a conocer las directrices que aplicarían para la ejecución el recurso en ese periodo. Cada año, los cambios más comunes se encontraban en los documentos solicitados para justificar las adquisiciones y en los materiales aprobados para su compra.

Los directores veían algunas de las restricciones como candados que, en ocasiones, limitaban la posibilidad de atender determinadas necesidades en sus centros escolares. En la escuela de *TC*, por ejemplo, no les habían permitido construir un techo para los comedores, pese a que la reglamentación establecía que uno de los posibles destinos del monto otorgado era el acondicionamiento de espacios. Construir esta obra era una necesidad que se había acentuado a partir de que se ofreció el servicio de alimentación, debido a que una parte del área de los comedores se encontraba expuesta al sol.

Frente a la imposibilidad de utilizar el recurso para atender este problema, la sociedad de padres de familia reunió fondos para realizar la obra por su cuenta, prolongándose así la tradicional ayuda de los padres de familia para sostener, mantener y mejorar las condiciones físicas de las escuelas. Sin embargo, y después de más de un año de solicitar la autorización para la obra, aún no recibían ninguna respuesta de parte de las autoridades competentes, por lo que ni siquiera poniendo ellos mismos los recursos, podían llevar a cabo las obras que la comunidad escolar contemplaba como indispensables.

El director y la madre de familia encargada de la sociedad de padres manifestaban un sentimiento de frustración ante un doble abandono. El del programa que no les permitía utilizar el recurso para el beneficio de una sus propias tareas, la de la alimentación, y el de las autoridades locales, que tampoco les habían permitido resolverlo por su cuenta. Esta situación refleja lo complejo que resulta llevar a cabo algunas mejoras en los centros escolares, y es un factor que puede desalentar la iniciativa de las madres y padres de familia, y sobre todo de las y los directores para atender problemas de esta índole.

Otra situación similar se dio con el caso de los utensilios que les dieron para preparar la comida y que, de acuerdo con las madres de familia, no contaban con la capacidad suficiente para preparar toda la comida, razón por la cual ellas le pedían al director que utilizara los recursos para comprar sartenes más adecuadas. Sin embargo, la reglamentación impedía destinar el recurso en este rubro, por lo que nuevamente las madres tuvieron resolver la situación por su cuenta. En este caso, rifaron los sartenes pequeños y con ese recurso

compraron otros más grandes (R.O. 24/10/17), una práctica con la que resolvieron el problema, pero de una manera que incluso podría verse como una falta administrativa, ya que dichos utensilios no estaban más en la escuela.

Esta acción se podría ubicar en lo que anteriormente se denominó *táctica pragmática*, aunque aquí el propósito no era responder a una demanda urgente, sino asegurar el funcionamiento del servicio de alimentación. También habría que señalar que esto no resolvió el problema en su totalidad, ya que sólo se atendió a una amenaza inmediata para la continuidad de la tarea.

Otro ejemplo se registró en el caso de uno de los gastos más recurrentes en las escuelas: la compra de insumos y materiales para la limpieza de las instalaciones. Cuando llegó el recurso económico, los encargados de ambas instituciones vieron una oportunidad de aligerar el gasto corriente destinándolo a la adquisición de estos recursos. Sin embargo, sólo se pudieron beneficiar de esta posibilidad durante el primer año, ya que en los posteriores no se permitió la adquisición de este tipo de insumos. Al tratarse de una actividad esencial para el funcionamiento de los establecimientos, los directores debieron buscar la manera de recabar fondos para mantenerla en operación.

En la escuela de *TC* esto no representó una mayor complicación, debido a que el director tenía el problema resuelto desde antes de la llegada del recurso. Los ingresos que generaba la tiendita escolar le permitían hacer frente a éste y a otros gastos corrientes. La ventaja que había al sufragar el costo de los materiales de limpieza con el apoyo del PETC, era la de destinar los ingresos del establecimiento a solventar otras necesidades, ya que este dinero no contaba con tantas regulaciones para su uso.

Sin embargo, en la escuela de *JA* sí resultaba más complicado generar los ingresos para cubrir los gastos regulares. Debido a la baja matrícula no se contaba con una tiendita escolar y, por tanto, no había una fuente de ingresos regular, además las condiciones socioeconómicas de los padres de familia no permitían apoyarse demasiado en ellos. Aun así, las maestras solventaban estas carencias vendiendo dulces en los recreos y, en determinadas situaciones, solicitando cuotas extraordinarias a los padres de familia (R.O. 10/10/17). Con esta situación, se puede observar nuevamente cómo recae en los padres y madres de familia la responsabilidad de hacerse cargo de los gastos de la escuela, y de qué manera las y los docentes tienen que ingeniárselas para obtener recursos como una tarea que

pasa a formar parte de su quehacer docente. Incluso, en este caso se puede observar que estas acciones se llegan a contraponer con los lineamientos de la alimentación las escuelas, como el de fomentar una alimentación sana cuando se venden dulces.

Como se ha podido observar, los miembros de la comunidad escolar en ambos casos no respondían de manera pasiva ante las restricciones que acompañaban al recurso, y a las limitaciones que se les presentaban al momento de buscar utilizarlo para atender diversas necesidades de la escuela. Las tácticas que movilizaban se apoyaban de algunas de las formas tradicionales que se han identificado en las escuelas como mecanismos para recabar dinero e incluso, por la experiencia, buscan anticiparse a los posibles problemas financieros (Gómez, 2017). Sin embargo, la mayoría de estas tácticas resuelven los problemas sólo de manera provisional, sin lograr solucionarlas de manera definitiva.

Las tácticas identificadas estaban muy determinadas por las condiciones de cada escuela. En aquella con un mayor número de alumnos, y con mejores condiciones socioeconómicas, era en la que se podía captar recursos con mayor facilidad, a diferencia del establecimiento con menos recursos y una menor matrícula, en donde resultaba más complicado recabar el dinero necesario para cumplir con las tareas cotidianas de la escuela y de aquellas específicas del programa. Cabe resaltar que esto es un proceso discriminatorio que tiende a agudizar más las diferencias entre ambos casos.

Las situaciones descritas también permitieron observar algunas de las tensiones presentes en un proceso fundamentado en un discurso que promovía la capacidad de gestión en las escuelas, pero que en la práctica limitaba las posibilidades de decisión y actuación de los sujetos al interior de los establecimientos escolares. Como consecuencia, el recurso económico del PETC no pudo impactar en algunas de las necesidades más sentidas en las escuelas. Además, se considera que este tipo de restricciones pueden llegar a dirigir las decisiones de compra hacia materiales que se adecuan a las normativas, pero que no necesariamente corresponden a las problemáticas identificadas en los establecimientos.

Como se pudo observar en este apartado, los mandatos del PETC presentan una serie de contradicciones entre lo que se propone desde la normativa y la forma en que los mandatos se integran a las escuelas. El cómo los sujetos manejan estas tensiones también forman parte del proceso de apropiación de la política.

En general, los sujetos tienden a crear alternativas de acción ante las limitantes burocráticas que les plantean las políticas. Estas respuestas se basan en dos referentes principales, en las condiciones de los centros escolares, como se pudo observar en la forma que ellos captaban recursos económicos de la comunidad, y en los repertorios de acción de los sujetos, como se pudo identificar en el caso de las madres de familia que rifaron las sartenes y las maestras que venden dulces para afrontar los gastos de la escuela.

### **Decidir el destino de los recursos: una cuestión de acuerdos**

La reglamentación vigente hasta el momento en que se llevó a cabo el trabajo de campo, mencionaba que los recursos se debían de ejercer en función de las metas establecida en la *Ruta de Mejora Escolar*. Esta era una planeación anual que se les solicitaba a todas las escuelas de educación básica al inicio de cada ciclo escolar para organizar el trabajo de todo el año.

El propósito de vincular el gasto del recurso con la Ruta de Mejora era favorecer el cumplimiento de los objetivos estratégicos establecidos en dicho documento. Sin embargo, estos procesos se encontraban muy desvinculados. Mientras que la planeación se entregaba en julio, al finalizar la fase intensiva del consejo técnico escolar, el dinero se asignaba a las escuelas en los meses de enero o febrero. De esta manera, los colectivos docentes tendrían que planear su trabajo y las compras necesarias para llevarlas a cabo sin tener conocimiento sobre cuándo recibirían los recursos, ni qué cantidad se les asignaría.

En la práctica, las decisiones sobre las compras se tomaban tiempo después de que se elaboraba la Ruta de Mejora y al final ésta se adaptaba a lo que se había adquirido. En la escuela de *JA* las decisiones sobre lo que se compraría se tomaban, aproximadamente, un mes antes de que se anunciara la llegada del recurso, mientras que en la escuela *TC*, hasta que se sabía el monto que se les asignaría. Esto contradecía al sentido de la planeación estratégica y a la normativa que regulaba el gasto del recurso, pero se instituyó como una forma de organizar de manera práctica dos procesos que en el discurso se pretendía vincular, pero que en la realidad se encontraban desfasados entre sí.

De acuerdo con lo observado en ambos casos, lo planeado en la Ruta de Mejora pocas veces sirvió como referente para definir las compras que se realizaron, ya que el director, la

directora y las profesoras involucradas en el proceso, buscaban destinar el dinero para cubrir algunas necesidades individuales y de la escuela que no necesariamente formaban parte del documento. Además, durante el periodo en que se entregaba el informe de gastos les era permitido hacer modificaciones a sus planes. Esto último se pudo observar en el caso del director de la escuela de *TC*.

Ya que la normativa no tenía un peso importante para definir cuál sería el destino de los recursos, las definiciones sobre lo que se compraría se debían de tomar a través de otros mecanismos. El director y la directora en ambas escuelas coincidían en señalar que no podían tomar esa decisión de manera unilateral, por lo que debían llegar a acuerdos con el resto de los miembros en la comunidad escolar. La toma de acuerdos se llevó a cabo de manera diferenciada en función de las dinámicas institucionales en cada uno de los establecimientos y de su capacidad para definir un proyecto escolar a partir de un suceso poco común en estos contextos: la disponibilidad de recursos económicos para llevarlo a cabo.

En general, en ambos casos se buscó integrar al resto de la comunidad escolar en el proceso, aunque con distintos niveles de involucramiento. El director de la escuela de *TC*, por ejemplo, aprovechó una junta de consejo técnico escolar para comentar al resto de profesores que el recurso estaba próximo a llegar. Ahí les pidió que hicieran una lista acerca de cuáles eran sus necesidades y se la entregaran dentro de una semana. El tema abarcó 10 minutos de la reunión y no suscitó mayor discusión por parte del colectivo, quienes no expresaron ningún comentario al respecto, y únicamente se comprometieron a la entrega de la información solicitada (R.O. 17/10/17).

En una conversación posterior, el director señalaba que los profesores sí le habían hecho llegar las listas y que él había comprado todo lo que habían solicitado, con sólo una excepción: el profesor de quinto grado había pedido seis *tóners* para su impresora, pero únicamente se compraron tres, y añadió que, una vez cubiertas las demandas de los maestros y las maestras, el dinero restante lo había utilizado para comprar productos de papelería (R.O. 24/02/18).

A 50 kilómetros de distancia, las profesoras de la escuela de *JA* también discutían sobre la forma en que distribuirían el recurso económico que les había sido asignado, aunque el proceso seguía una lógica muy diferente. Ellas comenzaron discutiendo acerca de cuáles eran las necesidades de la escuela, después las jerarquizaron de acuerdo con su importancia

y la urgencia con que se debían de atender. Como último paso, revisaron si ya contaban con algún material similar para no comprar algo con lo que ya contaran.

En el proceso también se involucraba al profesor de educación física, a quien le preguntaban sobre qué materiales se podrían adquirir para su materia. Cuando ya tenían la lista de lo que comprarían, se les informaba a los padres de familia y, para finalizar, se enviaba a la supervisión para que fuera autorizado (R.O. 11/10/17).

Las profesoras en la escuela multigrado no destinaron un espacio formal para definir las compras, sino que aprovechaban los tiempos de traslado y del desayuno para discutir las propuestas relacionadas con el proceso. El intercambio de ideas era breve, pero se llevaba a cabo de manera constante. Lo que se diferenciaba de la escuela de organización completa, con una mayor cantidad de miembros, en donde únicamente se tuvo el tiempo de la reunión para abordar el tema en colectivo y el resto de la comunicación se dio de manera individual e indirecta mediante las listas.

Los profesores y las profesoras de ambas instituciones fueron consultados y sus propuestas se consideraron en la decisión final. Sin embargo, su nivel de involucramiento fue distinto, siendo más bajo en la escuela de *TC* debido a que la comunicación se ciñó a la entrega de las listas, situación que segmentó y limitó un posible diálogo sobre las necesidades de la escuela. La decisión, que en un principio parecía consensuada al haber considerado a todos los profesores, se trataba sólo de un conjunto de propuestas aisladas entre sí, en las que no hubo participación de las madres y padres de familia, ni tampoco de la supervisión escolar.

De acuerdo con Mercado (2005), los acuerdos locales son resultado de las confrontaciones y negociaciones (Civera, 2013 ) que los sujetos llevan a cabo para tratar de influir sobre la toma de decisiones. Sin embargo, en el caso señalado los intercambios de propuestas estuvieron ausentes debido a que el director les dio a los profesores por adelantado la posibilidad de que establecieran las condiciones a partir de las cuales se gastaría el recurso.

Por el contrario, uno de los rasgos que definieron el proceso en la escuela de *JA* fue el alto nivel de involucramiento de los sujetos en la elección de los materiales y recursos que se compraron. Además de las continuas conversaciones que tenían las profesoras al respecto, los padres y las madres de familia estaban enteradas de lo que se adquiriría y hasta llegaban a sugerir algunas compras. Por su parte, la supervisión emitía recomendaciones y resolvía

dudas. Este diálogo favoreció la toma de acuerdos basados en la definición de un proyecto escolar plural e inclusivo.

Como se ha podido observar, la dinámica institucional tiene una influencia considerable sobre la forma en que se toman los acuerdos locales, pueden llegar a limitar la posibilidad de negociación entre los sujetos o favorecer la definición de proyectos colectivos. En la escuela de JA fueron tres los factores principales que promovieron un intercambio productivo de ideas: la estrecha relación que había entre las profesoras, la influencia de la supervisión escolar y el tamaño de la comunidad escolar.

La supervisora utilizaba las reuniones que tenía con los maestros de toda la zona escolar para promover algunas de sus creencias con respecto a las posibilidades didácticas de ciertos materiales y su utilidad en la práctica. Ella lo describía de la siguiente manera: *primeramente [...] analizamos lo curricular, y empezamos a notar qué material podía servir para cada tema. Por ejemplo, loterías, pasteles de fracciones, y sobre todo, comprar material para equipos, lo que no se puede individual, que se trabaje por equipos* (Ent. 18-06/18).

De su testimonio también se pudo inferir que ella tenía un conocimiento relativamente amplio acerca de los materiales que habían adquirido las escuelas, y que algunos de ellos habían sido comprados a partir de sus propuestas: *lo que sí tienen es mucha organización, no sé si te fijaste ya en la dirección que tienen ahí el material acomodado. Tienen también otro material que fue sugerencia [...], el de la tiendita [...] que esencialmente es comprar, comparar y sacar cuentas, pero lo hacen de diferente manera. Ese ha sido muy funcional y a los niños les gusta* (Ent. 18-06/18). Durante el periodo de observación se pudo observar que la “tiendita escolar” se encontraba instalada y estaba conformada por recursos materiales que simulaban ser productos reales de los que se venden en distintos comercios, así como de monedas y billetes didácticos (véase anexo 1).

De acuerdo con lo presentado hasta este momento, el proceso para la toma de acuerdos en relación con el uso del recurso económico fue diferente en cada uno de los casos estudiados. Además de las diferencias en los niveles de involucramiento de las comunidades escolares, el tiempo y la sistematización de las tareas también fueron distintas. En la escuela de JA las profesoras llevaron a cabo una serie de acciones organizadas que concluyeron en la decisión de compra, mientras en la escuela TC el proceso fue más rápido debido a que se llevaron a cabo una menor cantidad de tareas relacionadas a la definición del uso del recurso.

Una vez definidos los materiales que se comprarían, los directores tenían que llevar a cabo las tareas necesarias para su adquisición. Generalmente lo hacían a contra turno o los fines de semana, lo que representaba un aumento de su carga laboral y un atentado contra su tiempo personal. El director en la escuela de *TC*, que trabajaba en dos escuelas diferentes, tenía que esperar a que terminara su segunda jornada laboral para visitar las tiendas o a los proveedores.

El director realizaba estas tareas solo, mientras que la directora se apoyaba en sus dos compañeras para asistir a los comercios y realizar las compras, incluso un fin de semana se organizaron para visitar una bodega de artículos de papelería. El apoyo de la profesora que tenía automóvil era muy importante para poder trasladar los recursos adquiridos.

El proceso para llevar a cabo las compras no fue el mismo en ambos casos, pero en general constaba de las siguientes tareas: retirar y poner a resguardo el dinero en efectivo; identificar los establecimientos en dónde se podrían adquirir los materiales seleccionados; visitar por lo menos tres lugares diferentes para comparar precios; solicitar cotizaciones cuando el monto de la compra superaba cierto límite; recoger los materiales; gestionar el envío de las facturas, y por último, llevar los recursos comprados al establecimiento.

Como se mencionó con anterioridad, estas tareas se debían de realizar en un periodo de tiempo limitado. Durante el trabajo de campo se pudo registrar que las escuelas recibieron el recurso en dos asignaciones separadas. Para ejercer la primera tuvieron un plazo de tres semanas, mientras que para la segunda únicamente tres días.

Además de la falta de tiempo, los directores manifestaban su molestia ante la sobrecarga de trabajo que se generaba durante estos periodos, así como por la necesidad de poner sus propios recursos al servicio de la tarea. Por ejemplo, el director de la escuela de *TC* se quejaba por tener que usar su camioneta y gastar en gasolina para visitar los negocios y trasladar el material adquirido (R.O. 11/12/17). Para la directora de la escuela de *JA*, la molestia radicaba en la necesidad de disponer de su tiempo personal para la realización de estas mismas actividades.

La supervisora se posicionaba ante esta situación y advertía que estas condiciones ya habían derivado en lo que podemos llamar efectos perversos (Boudon, 1980), como algunas conductas no deseadas por parte de los directores: *había maestros, y yo lo entiendo, hay directores que tienen tiempo y disposición, hay maestros que no quieren poner de su tiempo*

*para ir a comprar. Y luego había quien decía, no es de mi zona eh, \_yo me fui a encerrar a tal papelería y no me salí hasta que me gasté el dinero\_. Eso quiere decir que compró nada más lo que halló ahí, no tenía en mente lo que quería comprar (Ent. 18-06/18).*

Llevar a cabo este tipo de tácticas no aseguraba un proceso de compra reflexionado, como afirma la supervisora, pero tiene su lógica pues simplifica y disminuye la carga burocrática de quienes las llevan a cabo. Por ejemplo, el director de la escuela de TC, quien también gastó todo el segundo recurso en un solo establecimiento, señalaba que él se había tenido que “ir a la fácil” debido al poco tiempo que les habían dado. Además, al comprar todo en ese lugar, únicamente tendría que entregar una factura, y en el mismo local le conseguirían las tres cotizaciones que necesitaba (R.O. 11/12/17). En este caso, la misma urgencia con que se había desarrollado el proceso de adquisición influyó negativamente en las prácticas bajo las cuales se dio cumplimiento a sus requerimientos.

En la escuela JA, a pesar de afrontar las mismas condiciones, no fue necesario llegar a ese tipo de prácticas. La directora había dedicado un mayor tiempo para la realización de las compras y se mostraba orgullosa de los materiales que adquirió. Considerando que la escuela ya tenía material de las asignaciones que había recibido los dos años anteriores, el recurso se enfocó en comprar material didáctico para los alumnos: regletas, memoramas, loterías, entre otros. Además, se adquirieron productos para la “tiendita escolar”. Se reparó una impresora y se adquirieron cartuchos de tinta y *tóner*. También, se hicieron de una bocina para trabajar en las aulas y para la ceremonia cívica. Finalmente, compraron material deportivo: balones, raquetas y mallas para *ping pong* (R.O 09/01/18).

Los casos presentados en este apartado permiten identificar la forma en que los sujetos tratan con la burocracia de ciertas tareas, algunos de los mecanismos mediante los cuales se da la apropiación del PETC en colectivo, y determinadas condiciones que pueden llegar a promover tácticas pragmáticas o de contención.

En general, los sujetos en ambos casos discriminaban las acciones que se les solicitaban de acuerdo con su sentido y utilidad. Cuando estas condiciones no se cumplían, generalmente buscaban los mecanismos para simular su cumplimiento para no llevarlas a la práctica. También, se pudo observar que había un proceso en el que seleccionaban las tareas que realizarían, así como diversas tácticas para omitir las que no consideraban pertinentes sin que esto les generara alguna sanción.

Sobre la forma en que los colectivos se apropiaron del PETC se pueden distinguir dos elementos que dan forma a las acciones llevadas a cabo: el primero de ellos es el estilo institucional (Fernández, 1998) que predominaba en cada uno de los establecimientos, mismo que determinaba el grado de dinámica con el que trabajaban sus miembros, y a partir del cual se organizaban las tareas; y el segundo de ellos se refiere a los acuerdos locales, que son la forma mediante la cual el programa es sometido al juicio colectivo y se definen las acciones conjuntas para responder a los mandatos. El caso de la elección de las compras permitió observar que una buena dinámica institucional puede llegar a promover la toma de acuerdos consensuados, y viceversa.

En la urgencia y la sobreburocratización que caracterizaron al proceso llevado a cabo para ejercer el recurso económico se pudo identificar que, cuando el programa plantea dificultades innecesarias o tareas carentes de sentido, es más fácil que los sujetos movilicen tácticas pragmáticas. Por el contrario, se observó que una organización colegiada e inclusiva en los establecimientos puede llegar a promover tácticas de contención.

La experiencia de algunos sujetos en los problemas de la vida escolar, los llevan incluso a anticiparse y prever acciones que puedan reducir el impacto de la incertidumbre respecto a los recursos que se tendrán y el momento de su entrega, o de las restricciones respecto a su ejercicio. Las tácticas que se toman en los establecimientos, como hemos visto, no siempre son las mejores y ni resuelven por completo los problemas.

## **Rendición de cuentas**

En las últimas décadas la rendición de cuentas se ha integrado en el diseño de muchas de las políticas educativas, principalmente en aquellas que se acompañan de asignaciones de recursos para el cumplimiento de sus objetivos. En el caso del PETC, las reglas de operación (Diario Oficial de la Federación , 2013) establecían que las escuelas debían informar sobre el destino del recurso económico asignado a las autoridades educativas locales y la comunidad escolar. En el primer caso se trataba de un proceso de carácter privado, y era el que más regulaciones y controles establecía; mientras que para los segundos era un proceso público, que no presentaba tantas exigencias y, en la mayoría de los casos, se dejaba a consideración de las escuelas la forma de llevarlo a cabo.

Bajo ese contexto, el presente apartado se cuestiona acerca de las formas en que las escuelas integran a los padres de familia para comunicarles la información relacionada al gasto del recurso económico. También se revisan las tácticas llevadas a cabo para afrontar las exigencias burocráticas de un proceso que se caracteriza por una sobre regulación, la urgencia en los tiempos y la escasa información bajo la que se realiza.

### **Informar a la comunidad**

En el discurso de las autoridades educativas y en el diseño de las políticas cada vez se resalta con mayor énfasis la importancia de involucrar a los padres de familia en los procesos y en la toma de decisiones al interior de los establecimientos educativos. Estas voces también afirman que, al ser ellos los primeros que se enteran de lo que pasa en las escuelas, son quienes se aseguran de su correcto funcionamiento y apoyan cuando es necesario.

Sin embargo, las interacciones que en la práctica sostienen cada vez son más indirectas y reguladas. Desde las políticas se ha buscado organizar la participación de las madres y padres de familia mediante la conformación de comités en la que se integra sólo a una pequeña parte de ellos. Como consecuencia, la mayoría permanece excluido del intercambio de información relevante para la comunidad, y por lo tanto tienen pocas oportunidades para expresar sus puntos de vista y participar en la toma de decisiones (Zavala, 2016).

Las reglas de operación del PETC siguieron una lógica similar en lo que respecta a la rendición de cuentas destinada a la comunidad escolar, y sólo se establecía la obligación de organizar una reunión para informar sobre los gastos al comité de participación social. El resto de las decisiones sobre cómo se cumpliría con esta tarea quedaba a criterio de los directores y este proceso fue muy diferente en cada uno de los casos estudiados.

En un estudio sobre el Programa Escuelas de Calidad, Claudia Santizo (2006) encontró que la rendición de cuentas generalmente era promovida por los actores más activos de la comunidad educativa con el propósito de fomentar la participación social. En el caso de la escuela de JA, fue la supervisora quien se encontraba más interesada en que estos procesos cumplieran con el propósito de informar a los padres de familia sobre los gastos e integrarlos en el proceso. Su influencia fue considerable en la forma en que esta actividad se llevó a cabo, y en gran medida se basó en su concepción acerca de la importancia que tenía

la rendición de cuentas en los establecimientos escolares: *la transparencia a nadie le perjudica. Al contrario, siempre te va a redituvar mayor respeto, otra imagen. Más en estos tiempos, que eso es importante* (Ent. 8-06/18).

Desde esa perspectiva, propuso que la reunión informativa se llevara a cabo en un espacio abierto en el que se incluyera a la totalidad los padres de familia. La participación de todos era importante para ella, porque también veía este ejercicio como una forma de anticiparse a cualquier suspicacia o duda de parte de la comunidad escolar: *he procurado que cuando les llega el material, los padres de familia lo reciban, y que vean lo que cuesta, y que vean lo que es. Porque ves las cantidades, si nosotros le hablamos a un padre de familia de 90,000 pesos se les hace muchísimo, pero cuando ya les muestran la cajita de lo que compraron, ya no es tanto* (Ent. 8-06/18).

Las propuestas de la supervisora, al igual que en las tácticas de contención para elegir las compras, impactaron significativamente en la forma que se comunicó el destino de los recursos a las familias en la escuela de JA. Al respecto, la directora comentaba que ella había organizado una reunión específicamente para comunicar a todas las madres de familia acerca de los materiales que habían adquirido con el recurso del PETC. Con apoyo de las otras dos profesoras, les mostraron a los asistentes cada uno de los recursos comprados, mientras les comentaban su costo. Las maestras recordaban que no les habían manifestado ninguna duda y que todos estuvieron conformes con el proceso de compra, y explicaban la ausencia de cuestionamientos a partir de la confianza que creían tener por parte de las familias de sus estudiantes (R.O. 10/10/17). Sin embargo, durante el periodo en que se permaneció en la institución se pudo registrar que, en general, había un bajo interés por parte de las familias para involucrarse en los asuntos de la escuela.

El proceso de comunicación en la escuela TC se desarrolló de manera distinta, ya que el director se limitó a cumplir con lo señalado en las reglas de operación y únicamente les brindó la información a los miembros del comité de participación social. En este caso se pudo presenciar la reunión que se realizó para esa finalidad, por lo que se obtuvo más información respecto a la interacción entre el director con las madres y padres de familia durante este ejercicio.

Habría que especificar que la junta no había sido convocada con ese único propósito, y que ahí se encontraban miembros de la asociación de padres de familia y del comité de

participación social. En un inicio se abordaron temas relacionados con la próxima posada que se realizaría previo a las vacaciones decembrinas, y además el director aprovechó para recabar algunas firmas necesarias para un trámite del programa *Escuelas al cien*, el cual próximamente se echaría a andar en el establecimiento. La forma en que se llevó a cabo la reunión permitió observar dos cosas: la diversidad de temas que se discuten de una manera muy breve y acelerada, y de que estas son una oportunidad para el director se ponga al día de las exigencias burocráticas que implican la firma o el levantamiento de datos con los padres de familia.

Una vez agotados todos los asuntos generales de la reunión, el director solicitó a quienes no formaban parte del comité de participación social que se retiraran debido a que, a partir de ese momento, se tratarían cuestiones relacionadas con los recursos económicos del PETC. El número de asistentes se redujo a menos de la mitad de los que originalmente había y, cuando sólo quedaron siete personas, se dio paso al informe.

El director inició ofreciendo una muy breve explicación sobre las compras que había realizado, mientras que pasaba a los asistentes una carpeta con fotocopias de las facturas correspondientes a los materiales que había adquirido. Los documentos permanecían un momento con cada una de las madres de familia, quienes hacían una breve revisión y después cambiaba de manos.

Ante la poca información que ofrecía el director en su exposición, las madres de familia se posicionaron de una manera más activa haciendo cuestionamientos de diversa índole. Una de ellas preguntaba sobre la utilidad de un papel que habían adquirido, mientras que otra solicitaba información acerca de cómo se había elegido a los proveedores. La mayoría de las ocasiones, él respondía de acuerdo con lo que establecía la norma, aunque no necesariamente sus respuestas correspondían con el proceso que se había llevado en la práctica. Por poner un ejemplo, no les comentaba que los negocios le conseguían las tres cotizaciones y que no comparaba los precios con tanta frecuencia como lo mencionaba.

Otro tipo de señalamientos más directos cuestionaban el hecho de que se les hubiera pedido un material al inicio del ciclo escolar que posteriormente compraron con el recurso. El director respondía aludiendo a la falta de información con la que se llevaba a cabo el proceso y, al hecho de que no sabían cuándo se les asignaría el dinero, por lo que se habían

tenido que apoyar en ellas para poder adquirir los materiales para trabajar durante ese periodo.

Por último, le preguntaban por qué no se había utilizado el recurso para la compra de insumos para la cocina, que era una necesidad muy sentida entre la comunidad, a lo que una de las madres de familia, que era la presidenta del comité de participación social y había seguido muy de cerca el proceso, respondió que eso no era posible debido a que el dinero ya venía etiquetado y no se contemplaba la posibilidad de utilizarlo en ese rubro (R.O. 12/12/17).

Lo anterior es un ejemplo de cómo la comunicación se termina por burocratizar y la información fluye únicamente entre aquellos que ostentan algún tipo de nombramiento. *He sabido porque estoy aquí en la mesa directiva -señalaba la presidenta- y el maestro [...] a veces hace juntas y nos reúne a varios padres, y nos dice cuándo llega el dinero, para qué es, y después nos habla para enseñarnos las facturas de lo que compró* (Ent. 9-06/18).

Esta forma de rendir cuentas limita considerablemente la participación de los padres y las madres de familia, que en la mayoría de las ocasiones no tenían los canales abiertos para poder comunicarse con el establecimiento. Si bien es cierto que un conjunto de ellos recibía la información por medio de las reuniones de comités, no existían los mecanismos necesarios para que ellos la transmitieran al resto de los familiares.

En este tipo de contextos, la rendición de cuentas termina por convertirse en un requerimiento burocrático al que las instituciones deben dar cumplimiento en la forma. De esta manera, los propósitos de fondo, como la transparencia y la participación de la comunidad escolar, se subordinan a una serie de normas que pretenden regular las relaciones entre la escuela y las familias de sus estudiantes.

En general, se pudieron identificar dos modos en que los directores se apropiaron del mandato de informar a la comunidad escolar sobre las compras realizadas con el recurso económico, en el primero se limitaron a realizar las acciones propuestas desde el diseño del programa, aunque con esto se atente contra el cumplimiento del propósito mayor de promover la rendición de cuentas. En la segunda, los sujetos se identificaron con el objetivo de la transparencia y actuaron en concordancia con este, aun cuando las tareas que llevaron a cabo no correspondían con las establecidas en las reglas de operación.

## **La odisea de justificar los gastos**

La justificación de los gastos dirigida a las autoridades educativas era el proceso de rendición de cuentas que se encontraba más regulado y el que les planteaba mayores desafíos a los directores. De acuerdo con las Reglas de Operación (RO), las escuelas tenían dos principales responsabilidades administrativas relacionadas con la gestión del dinero que se les asignó: 1) *“aplicar los recursos de forma transparente, única y exclusivamente para los objetivos del PETC, conforme a las presentes RO y demás disposiciones jurídicas aplicables”*; así como 2) *“comprobar el ejercicio de los recursos conforme a las disposiciones jurídicas aplicables y rendir cuentas del mismo a las AEL, de acuerdo al procedimiento y plazo determinado por las mismas”* (Diario Oficial de la Federación, 2016).

Para que una escuela rindiera cuentas por el recurso económico recibido debía entregar un informe financiero ante la autoridad local, y este debía de ser revisado y aprobado por esa misma instancia. En algunas ocasiones, la Secretaría de Educación en la entidad organizó reuniones en las que un grupo de abogados y contadores de la institución explicaban a los directores algunos rasgos generales sobre el proceso que realizarían.

La información recibida en la reunión, y aquella que les hacían llegar por medio de un tríptico informativo, ayudaba a los directores a comprender la tarea de manera general, pero no resultaba suficiente para sortear las constantes dudas de índole legal y financiera a las que se enfrentaban durante las distintas etapas del ejercicio del recurso. Esta incertidumbre se acentuaba frente a la perspectiva de que cualquier gasto que no cumpliera con los requisitos necesarios para justificarse, debería ser solventado por los encargados de la escuela.

Al igual que en otras etapas del proceso de compra y justificación del recurso, los requerimientos solicitados para elaborar el informe financiero sufrían constantes modificaciones, pero de manera general se trataba de una hoja de cálculo en la que se enlistaban todos los materiales adquiridos y sus costos unitarios, así como las facturas correspondientes en formato .pdf y .xml. En caso de que el precio del producto superara una determinada cantidad, también se solicitaba que se entregaran tres cotizaciones emitidas por diferentes proveedores y, cuando era un bien inventariable, llenar un formato de alta de bienes. Los directores debían también justificar por escrito la razón por la cual habían

adquirido cada uno de los recursos comprados. Todo esto se entregaba impreso en una carpeta y respaldado en formato digital mediante un disco compacto.

Cada una de las etapas señaladas previamente representaban un desafío y una carga de trabajo adicional para los directores. De acuerdo con la encargada de la escuela de JA, cada año el proceso de justificación de los gastos presentaba alguna dificultad particular, y en ese ciclo habían sido las cotizaciones (Ent. 16-02/18). Su complejidad radicaba en que cada una de las tres que se solicitaban debían enlistar la misma cantidad de materiales y señalar características idénticas. Cuando en uno de los establecimientos no contaban con el mismo producto, o este venía en un tamaño y presentación diferente, el documento ya no resultaba válido para ese propósito. Otro de los problemas era que los vendedores dejaron de emitir cotizaciones cuando no se realizaban las compras en sus establecimientos comerciales, debido a lo cual, algunos de los directores buscaron realizar las compras en sitios en donde fueran los encargados de los negocios quienes consiguieran las tres cotizaciones, y a ellos sólo se las entregaran para integrarlas en el informe.

La falta de información, junto a los constantes cambios en la reglamentación, también afectaron el desarrollo de esta etapa. Como consecuencia, los directores presentaban constantes dudas acerca de cuáles compras eran las que debían acompañarse de las cotizaciones. La directora se enfrentó con esta dificultad al momento de justificar uno de sus gastos, el de una bocina con valor de 800 pesos. De acuerdo con ella, por una compra de esa cantidad no se requerían cotizaciones, pero al momento de entregar su informe financiero sí se lo solicitaron, razón por la que no pudo concluir ese día su trámite. Ella regresó a la tienda departamental donde la había adquirido, pero no logró que le hicieran la justificación ni tampoco hacer una devolución del producto.

Frente a ese panorama, la maestra manifestaba haberse resignado a solventar dicho gasto con su dinero, pero al final le aceptaron su informe pese a no contar con la cotización (R.O. 09/01/18). Esta situación parece sugerir que la amenaza de hacerlos responsables por los gastos que no pudieran justificarse, era un mecanismo de presión que las autoridades utilizaban para buscar asegurarse de que los directores cumplieran en tiempo y forma con los procesos solicitados, pero que no necesariamente estaba pensado para hacerse efectivo en todos los casos.

También, era común que durante ese periodo los encargados de ambas escuelas se tuvieran que retirar de sus establecimientos, o dejar de asistir a ellos durante dos o tres días con la finalidad de realizar algunas labores asociadas a la elaboración de su informe. Esto último afectaba más en la escuela multigrado, en donde los alumnos de la profesora se llegaron a quedar sin clases.

Como se ha podido observar, las condiciones en que se llevaba a cabo el proceso de la justificación de gastos resultaban ser adversas debido a la escasa información con la que se contaba y la urgencia con la que debían entregar el informe. Los directores se quejaban constantemente de una falta de coherencia entre el tiempo que les daban para completar el proceso y la complejidad de la tarea. Debido a lo anterior, no resulta extraño que en ambos directores hubieran manifestado un sentimiento de alivio cuando entregaron su informe y dieron por terminado el proceso.

Pese a las constantes manifestaciones de rechazo por parte de los directores hacia las condiciones en las que llevaban a cabo la justificación, llamaba la atención el considerable tiempo y la dedicación que le prestaban al proceso, situación que da cuenta de la tensión con la que realizaban la tarea: entre la molestia de hacerlo y el miedo constante a equivocarse y tener que solventar con sus recursos esos errores.

En este caso, las críticas de la directora y el director no se dirigen al diseño del programa, ni a la implementación en el nivel federal, sino a la operación de las autoridades educativas locales, lo cual termina impactando negativamente al funcionamiento del programa debido a que, como se mencionó previamente, cuando las condiciones para cumplir los mandatos son adversas, los sujetos suelen recurrir a tácticas pragmáticas para su realización.

### **No tan fabuloso como ahorita: el impacto de los recursos en las escuelas**

Al principio del capítulo se señaló que uno de los rasgos mejor valorados del PETC eran los recursos económicos que lo acompañaban. Sin embargo, habría que especificar que el reconocimiento de los miembros de la comunidad escolar no se encontraba *per se* en el dinero recibido, sino en las posibilidades que este les brindaba. Una de ellas, era el acceso a los dos tipos de materiales que los docentes consideraban que tienen más impacto en la práctica docente cotidiana: los didácticos y los de papelería.

Tradicionalmente, estos materiales llegaban a las aulas desde el exterior de los establecimientos y debían ser costeados por los miembros de la comunidad escolar, ya sea que se solicitaran a los familiares de los alumnos o que los profesores los adquirieran con sus propios recursos. Esta situación cambió a partir de que los recursos pasaron a formar parte de la escuela y estaban a disposición para su uso. Esto tuvo un efecto en las significaciones de algunos de los profesores sobre la tarea docente y de la escuela como espacio de trabajo.

La disponibilidad inmediata de los recursos pasó a ser parte de la caracterización que muchos de los sujetos hacían de sus centros de trabajo. Por ejemplo, al solicitarle una descripción de la escuela de *TC*, uno de sus profesores ofrecía la siguiente imagen: *yo creo que es la escuela que más equipo tiene de las que he estado, porque tiene su proyector, tiene su computadora, tiene su impresora. Gracias al programa, que nos manda un recurso, se pueden comprar todos los insumos, como son los cartuchos, como son hojas, como son cartulinas, como son plastilina, como son [...] juegos para los niños* (Ent. 6-06/18). De acuerdo con otra de las profesoras del mismo establecimiento, esto llegaba a favorecer la diversidad de estrategias didácticas que ellos podían llevar a cabo (R.O. 19/10/17).

Entre los sujetos entrevistados se encontraba muy presente una idea que asociaba la disponibilidad de los materiales con una mayor posibilidad de llevar a cabo una práctica docente innovadora. En este sentido, la profesora del primer ciclo en la escuela de *JA* también añadía que la falta de estos limitaría el trabajo que, hasta ese momento, habían estado realizando:

*yo creo que seguiríamos trabajando bien, pero ahora sí que nos tocaría a nosotros desembolsar para comprar esos materiales y traerlos desde Colima, o [...] tratar de innovar con algún material que tengamos al alcance, pero muchas veces es imposible. A lo mejor una maqueta necesitas [...] pinturas, o a lo mejor, plastilina para moldear algún animalito, o algún monito. Entonces, esos aspectos son cosas que no puedes sustituir con nada que te brinda la comunidad. Yo creo que seguiríamos trabajando igual, no tan [...] fabuloso como ahorita, pero sí tendríamos que desembolsar de nuestra parte para traer los materiales, porque también, muchas veces, los papás no cuentan con el recurso para \_mañana voy a traer pintura, denme cada uno cinco pesos porque les voy a traer a cada uno su botecito de pintura\_. O sea, sería imposible para los papás, como para nosotros*

*estar acarreando todo. Pero sí, yo creo que sería un poco reducido, no sería tan [...] creativo el trabajo que hacemos* (Ent. 15-02/18).

De acuerdo con ellos, la disponibilidad de recursos no es una condicionante que impida el desarrollo de su trabajo, pero sí un aliciente que dota de un nuevo sentido a sus prácticas de enseñanza. Para la profesora, un trabajo similar podría llevarse a cabo si no contarán con los mismos recursos, pero este se realizaría en condiciones adversas y no necesariamente lograría los mismos resultados.

De los testimonios ofrecidos por las profesoras en la escuela de JA, también se identificó que ellas consideraban que el impacto que tenían los materiales era mayor en zonas de vulnerabilidad social como en la que se encontraban. La directora señalaba que la llegada de los materiales había permitido que sus alumnos accedieran a recursos que sus padres difícilmente habrían podido facilitarles (R.O. 10/10/17), y otra de las profesoras ofrecía un testimonio similar al realizar una caracterización de su centro de trabajo: *yo creo que es perfecta, porque lo tiene todo. Tenemos mucho material, por el apoyo [del PETC]. Entonces, a pesar de ser una escuela rural [...] que no tiene papelerías, o que no tienen los niños acceso a materiales, aquí nosotros disponemos de todo lo que necesitamos [...] ese no es impedimento para las clases* (Ent. 15-02/18).

En las voces de las profesoras y los profesores era posible identificar un sentimiento de autosuficiencia. De acuerdo con muchos de sus testimonios, la escuela ya era capaz de satisfacer por sí misma todas las necesidades asociadas al desarrollo de su práctica docente, y en el caso de la escuela multigrado, las maestras también caracterizaban a su establecimiento como un elemento compensador del entorno en el que vivían sus alumnos.

Pese a que los profesores de ambos establecimientos se mostraban satisfechos con los recursos que habían llegado a sus escuelas, la evidencia recolectada durante el periodo de observación sugería que se había llevado a cabo un reparto inequitativo en la distribución de los recursos y que los materiales habían impactado de una manera muy diferenciada.

En la escuela de JA, los materiales se podían identificar a primera vista, ya que habían pasado a formar parte del paisaje. Cada una de las aulas se había organizado a partir de los recursos que se habían adquirido. Por ejemplo, la biblioteca se exhibía mediante un estante de colores que permitía ver la portada de algunos ejemplares (Véase anexo 1). En otros anaqueles se observaba una considerable cantidad de juegos de mesa e insumos para pintar.

Finalmente, en un aparador se encontraba un globo terráqueo junto a diversos materiales didácticos.

La decoración de las paredes complementaba la escena. En ellas se observaban láminas de diversas temáticas: mapas, tablas de multiplicar, imágenes del plato del buen comer, los sistemas del cuerpo humano y sobre la prevención de la violencia escolar. Otros recursos visuales los habían realizado las profesoras, entre los que se podía encontrar un rol de aseo, el reglamento de la biblioteca, así como un calendario con las fechas de cumpleaños. Además, cada salón contaba con dos pizarrones, uno en la parte frontal y otra en el fondo del aula (R.O. 11/10/17).

Sin embargo, no sólo el paisaje se transformó en la vida de la escuela. Algunos de los materiales comprados también impactaron en las dinámicas cotidianas de sus miembros. Un ejemplo de esto se identificó en las interacciones entre los estudiantes durante sus tiempos libres. A partir de la adquisición de una considerable cantidad de juegos de mesa, las profesoras los pusieron a disposición de sus alumnos para que los utilizaran durante el recreo.

Ellas habían establecido un sistema de préstamos para regular el uso de los juegos de mesa. Cada grupo de estudiantes se registraba cuando solicitaba alguno de ellos, así como al momento de entregarlo. A decir de las profesoras, esto había cambiado los intereses de los alumnos, quienes a partir de ese momento sólo querían dedicar el tiempo de sus recreos a dicha actividad. Esto se pudo comprobar cuando se observó que los alumnos gastaban ese tiempo reunidos en grupos con alguno de los tableros. Inclusive, un día que las maestras habían decidido no prestarlos se enfrentaron a una fuerte presión de los estudiantes, por lo que tuvieron que dar marcha atrás y habilitar el registro de nuevo (R.O. 11/01/18).

Otras de las actividades impulsadas a partir de la llegada de los recursos fue la del *ping pong*. A propuesta del profesor de educación física se habían comprado pelotas, raquetas y una red. La mesa la adaptaba con cuatro escritorios de los alumnos y, cuando él permanecía en la escuela durante los recreos, se encargaba de coordinar los turnos para que diferentes equipos jugaran y compitieran entre sí (R.O. 11/02/18).

El profesor de educación física se mostraba muy involucrado en las tareas de la escuela, incluso formaba parte de rol para hacer el periódico mural. A él correspondió realizarlo durante el periodo en que estuve haciendo observación en la escuela. Aunque él debía realizarlo sólo, recibía mucho apoyo de parte de sus compañeras, quienes le proponían

los recursos que debía integrar, le ayudaban a hacerlos, y todas las propuestas se pudieron concretar fácilmente gracias a que tenían los materiales a la mano. En un mismo día quedó terminado el periódico mural (R.O. 12/10/17).

Como se ha podido observar en el caso de la escuela de *JA*, la evidencia sugiere que la disponibilidad de material llega a promover la puesta en acción de algunas tareas. También hay indicios para pensar que el uso de recursos favorece el desarrollo de algunos procesos creativos, y de manera contraria, que la creatividad impulsa el uso de una mayor variedad de materiales.

Sin embargo, el escenario era muy distinto en la escuela de *TC*, en donde los únicos materiales adquiridos con el recurso que poblaban las aulas eran una computadora y una impresora. Además, los recursos didácticos y de papelería permanecían a resguardo en una bodega a la que se entraba desde la dirección, ya que eran muy pocos como para distribuirlos de manera individual.

Durante el periodo en que se llevó a cabo la observación se pudo identificar que la mayoría de los profesores acudían regularmente a solicitar materiales de papelería, pero los didácticos rara vez los llevaban a sus aulas. También se observó que aquellos profesores que habían entrado en conflicto con el director evitaban ir por ambos tipos de materiales o enviaban a alguno de sus estudiantes por ellos. En este caso, la ubicación de los recursos los hacía más inaccesibles y llegaba a condicionar su uso.

Las imágenes presentadas de ambos casos permiten dar cuenta de un impacto diferenciado de los materiales tras la llegada del recurso económico. Esta distribución desigual se podría observar también en términos cuantitativos si analizamos el monto recibido dividido entre el número de alumnos en cada establecimiento. La diferencia entre cada una de las instituciones es de cinco veces. Si tomamos en cuenta que los dos primeros años se les asignó 90,000 pesos, cada estudiante de la escuela de *JA* le corresponderían 2500, mientras que a los de la escuela de *TC* 523.3. Durante el ciclo escolar en que se llevó a cabo el trabajo de campo la asignación fue de 45,000 pesos, lo que significa que en el primer caso se llevó a cabo un gasto de 1,250 por alumno, mientras que en el segundo fue de 261.

El ejercicio anterior no necesariamente da cuenta de la forma en que se distribuyó el recurso económico en la práctica, ya que los gastos se destinaron a otros fines además de los

materiales para los estudiantes. Sin embargo, sí permite identificar la diferencia proporcional del gasto.

Esto resultaba evidente para una de las profesoras en la escuela de *JA*, quien señalaba que ellas tenían como ventaja sobre las escuelas urbanas la posibilidad de contar con más material debido a que tenían pocos salones (R.O. 10/10/17). También se identificó que en esta escuela se resolvieron algunas de las necesidades de una manera más fácil, lo que permitía que el dinero excedente se pudiera destinar a la compra de materiales que se utilizarían directamente en el aula.

Sobre lo anterior se podría discutir si se asignaron los recursos de una manera inequitativa, y si la planeación tuvo que haber considerado la matrícula de los alumnos para hacer un reparto más justo del dinero, o si, por otro lado, es una forma de compensar a las escuelas rurales por las condiciones adversas que tradicionalmente han sufrido. El debate no se alcanza a resolver en este apartado, lo que sí se puede afirmar es que la evidencia demostró que en estos casos los alumnos de la escuela de *JA* se vieron considerablemente más favorecidos en las experiencias educativas y recreativas a las que tuvieron acceso, con lo cual se observa cómo una propuesta que buscaba abonar a la equidad, terminó generando un tipo particular de inequidad: el de impacto diferenciado que depende de la matrícula del establecimiento.

Para concluir este apartado me gustaría hacer algunos apuntes con respecto a las implicaciones de la apropiación de los materiales adquiridos en las dos escuelas estudiadas. En general, lo que observé fue que la adquisición de los recursos significó una reconfiguración en los sentidos laborales y profesionales de los profesores, en los paisajes de las aulas y en las experiencias de los estudiantes.

Sobre los profesores, se encontró que la sola disponibilidad de los materiales mejoraba su percepción acerca del centro escolar en el que trabajan y aumenta las expectativas con respecto a su práctica docente, hecho que por sí mismo resalta la importancia de cuidar el proceso de adquisición de los recursos.

Sobre la reconfiguración del paisaje se puede observar la manera en que los sujetos cuando tienen los recursos disponibles pueden dar forma a sus espacios de trabajo en función de sus gustos y de sus concepciones pedagógicas sobre cómo se debería configurar un lugar

para la enseñanza y el aprendizaje, mientras que no tenerlos a la mano, aunque se puedan solicitar, limita su uso cotidiano.

Finalmente, la reconfiguración en las experiencias de los alumnos parte de la adquisición de los materiales, pero también del uso creativo que los profesores les dan. Esto se puede observar en el caso de los juegos de mesa o en el del de *ping pong*, en donde un recurso disponible en la escuela como la mesa se completa y se convierte en una posibilidad más para que los estudiantes convivan durante sus recreos.

### **Usos, resistencias y posibilidades**

Los recursos materiales en las aulas son significativos en el proceso educativo solo cuando los profesores los trasladan a la práctica de enseñanza y los hacen parte de su interacción con los estudiantes. Los sujetos entrevistados caracterizaban a los materiales como un aliciente que promovía formas más creativas y diversas de desempeñar la docencia. Así que en este apartado reviso las formas en que esas significaciones eran llevadas a la práctica en el aula y en la escuela.

En un principio, la supervisora en la escuela multigrado hacía una distinción entre el equipamiento y el aprovechamiento. De acuerdo con ella, disponer de los materiales no necesariamente aseguraba que los profesores lo utilizaran como parte de su trabajo. De hecho, ella afirmaba haber enfrentado algunas resistencias cuando los materiales se adquirieron en un principio: *ahorita ya no lo ven como una pérdida de tiempo, como era al principio. Porque decían \_es que no están acostumbrados [a usarlos], los pierden, los tiran, los muerden\_ (Ent. 18-06/18).*

Afirmaciones como las que le atribuye la supervisora a los profesores se podrían explicar a partir de la incertidumbre que acompaña a los cambios externos que impactan en la forma en que se realizan las tareas de los sujetos (Crozier & Friedberg, 1990). Este tipo de argumentos buscan racionalizar algunos aspectos negativos de la propuesta como una forma de protegerse ante posibles errores y de incertidumbre que genera el cambio.

Una de las estrategias que mencionaba la supervisora para superar el miedo al cambio por parte de los profesores, fue tratar de resaltar las aplicaciones prácticas de los materiales y los posibles beneficios que estos traerían al proceso. Ella recuerda que algunos argumentos utilizados fueron los siguientes: *muchachos, el material que compren es para facilitarse el*

*trabajo ustedes, nadie más, porque trabajar con material es otra cosa, a los niños les gusta, los tienen más tranquilos, aprenden mejor (Ent. 18-06/18).*

Al final, la supervisora afirmaba que observó un cambio de actitud por parte de los profesores hacia el uso de los materiales, y en el caso de las maestras en la escuela de JA, se había logrado una integración efectiva de estos como parte de su práctica didáctica:

*ellas trabajan mucho con material, [...]lo más cercano al gusto de los niños, y respetan sus decisiones. Por ejemplo, si van a trabajar con material didáctico, normalmente tienen de varias opciones, y un niño va a dejar de usar el material cuando él quiera. Si necesita ese material de apoyo para el examen, se lo permiten, y si ya no, él es libre de dejarlo. Lo mismo, si todos están usando un material, y él quiere usar otro, lo hacen. Entonces ese ambiente de respeto a la individualidad les ha dado un buen resultado. Quizá ellas no son consiente de esto, [...]así a profundidad, no lo he platicado con ellas. Pero sí lo voy a hacer, porque [...]sí es bueno que en determinado momento lo reflexionen y lo trabajen todavía más (Ent. 18-06/18).*

Durante la estancia en el campo se pudo observar cómo las profesoras llevaban a la práctica algunos de los preceptos señalados por la supervisora. Una situación que ejemplifica esto se identificó en la clase de Matemáticas del segundo ciclo. Para trabajar el tema de las fracciones, la profesora se apoyó de las regletas. La disponibilidad de este recurso permitió que cada alumno tuviera un material para trabajar de manera individual. En general los estudiantes realizaban la actividad de manera independiente y haciendo uso de los recursos para resolver sus consignas. Era evidente que había un trabajo previo y que ellos estaban acostumbrados a hacer uso de los materiales (R.O. 11/10/17).

La profesora del primer ciclo explicaba la forma en que integraba los materiales a su trabajo de la siguiente manera:

*Como yo tengo primero y segundo, casi siempre son, para que los niños realicen algo. Como te decía, maquetas, porque vimos, por ejemplo, campo y ciudad, entonces los niños elaboraron una maqueta con lo que ya habíamos trabajado, qué era el campo, qué era la ciudad. Entonces, ellos con ese material, pinturas, cartulinas, papel maché, con todo eso, ellos crearon sus propias maquetas y las expusieron. También, ellos crean el [cómo se llama] hacemos material para artística. Habíamos hecho [...] unas pulseritas con material de aquí luego hicieron unos monitos, porque hicieron representaciones de un*

*cuento. Entonces, también con el papel maché hicieron, como que, sus personajes. Yo les traje el molde de algunos animalitos, o cosas, en grande. Y ya ellos los iban como vistiendo, y les ponían las características que venían en la historia. Entonces, yo creo que el material yo lo uso para cosas más [...] manuales. Que los niños puedan crear con ese material que nosotros tenemos (Ent. 15-02/18).*

Por otra parte, las posibilidades de que los alumnos accedieran a nuevas experiencias no provenían únicamente de las maestras y de su trabajo en el aula. La disponibilidad de un número mayor de materiales deportivos y el involucramiento del profesor de educación física permitió que los estudiantes conocieran y desarrollaran deportes que, hasta ese momento no habían practicado. De entre ellos, destacó el *tochito*.

Se trataba un deporte que no era tan practicado en la entidad, pero recientemente se había organizado una liga escolar en la que el profesor inscribió a sus estudiantes. Su participación en la competencia resultó ser muy exitosa y lograron un segundo lugar en la eliminatoria estatal. Esto les permitió tener la posibilidad de viajar a Querétaro para participar en la etapa Nacional.

En palabras de la directora, viajar a otro estado fue una experiencia muy enriquecedora para sus alumnos, algunos de los cuales no habían tenido la posibilidad de visitar un lugar más alejado de la cabecera municipal. Asimismo, representó una oportunidad para que los miembros de la comunidad se unieran en apoyo de ciertos estudiantes que no tenían la posibilidad de cubrir con los gastos del traslado y la estancia (Ent. 18-06/18).

## **Conclusiones del capítulo**

En este capítulo me pregunté acerca de la forma en que las escuelas estudiadas se apropiaron del componente económico del PETC. A partir de este cuestionamiento se analizó la forma en que realizaron los procesos de compra, la respuesta a las exigencias burocráticas para justificar el uso del dinero recibido, y el impacto que los materiales comprados en los dos casos estudiados.

En su conjunto, el análisis permitió identificar cuatro características de la apropiación local del elemento financiero del PETC: 1) es contradictorio, 2) conlleva un aprendizaje

experiencial, 3) impacta a diferentes niveles en la forma en que los sujetos hacen parte de la institución y, 4) demanda y promueve la creación de nuevos esquemas de acción.

Se afirma que es un proceso contradictorio por el contraste entre la diversidad de mensajes a partir de los cuales los miembros de la comunidad buscan dar respuesta a los mandatos del PETC. Las contradicciones identificadas en los casos estudiados se dieron entre las tareas solicitadas y los lineamientos que las restringían; entre los propósitos del programa y la solicitud de acciones que no abonaban a su cumplimiento; y entre las demandas de una alta complejidad y las condiciones adversas para llevarlas a cabo. Los sujetos padecen y critican las constantes dicotomías bajo las cuales deben trabajar, pero han encontrado diversos modos de hacerles frente, algunas de las cuales he denominado tácticas de contención y pragmáticas.

Sobre el sentido pedagógico del proceso de apropiación, se observó que los sujetos constantemente revisaban los escenarios pasados bajo los cuales desempeñaron sus funciones y a partir de ellos hacían predicciones sobre cómo se presentarían las situaciones a futuro. Estas valoraciones les servían a manera de insumo para prepararse y crear esquemas de respuestas ante demandas que se repetían cada ciclo escolar, pero con exigencias específicas que se iban modificando en cada ocasión.

También se identificó que la apropiación de los materiales comprados impulsó una reconfiguración de algunos elementos que conforman la escuela y en la forma en que los miembros de la comunidad se relacionaban entre ellos y con el espacio. En los profesores, la disponibilidad del material mejoró las concepciones de sus centros de trabajo y elevó las expectativas de su práctica; en las aulas de la escuela de *JA*, los espacios se adecuaron a las concepciones pedagógicas de las profesoras; los estudiantes vieron aumentadas y diversificadas las experiencias a las que podían acceder en sus tiempos de recreo. Todas estas reconfiguraciones se relacionaban con los materiales adquiridos mediante el recurso económico del PETC.

Sobre la demanda y creación de nuevos esquemas de acción, se observó que los mandatos del PETC planteaban una serie de dificultades a los sujetos que iban más allá del cumplimiento de las tareas solicitadas, pues también se debía lidiar con las constantes contradicciones señaladas previamente. Frente a esto los sujetos movilizaron diferentes formas de actuar que tienen como referentes: a) el estilo institucional y la capacidad de los

colectivos para tomar acuerdos locales, b) el repertorio de esquemas de acción de cada individuo, y c) las condiciones de los establecimientos. La creación de nuevas acciones se llevaba a cabo cuando los sujetos vinculaban los recursos y las tareas cotidianas de la escuela con las que se proponían desde el programa para el logro de sus objetivos, ya fueran individuales, grupales o colectivos.

Las acciones movilizadas en el proceso de apropiación se caracterizaron como tácticas de dos tipos: las de contención que se observan en mayor medida cuando los establecimientos llegaban a acuerdos en colectivo, producto del involucramiento de los diferentes miembros de la comunidad escolar; y las pragmáticas, que generalmente se movilizaban cuando las demandas eran demasiado burocráticas o se llevaban a cabo con premura.

Los procesos de apropiación en los que se involucraban diferentes miembros de la comunidad escolar generaron un mayor impacto de los recursos adquiridos, debido a que la asignación económica se pudo traducir en la configuración y ejecución de lo que se podría definir como un proyecto común de escuela.

Sin embargo, la toma de acuerdos locales basados en el consenso no es fácil. En el caso de la apropiación de los recursos económicos, las acciones y decisiones se enmarcaban en la dinámica institucional de cada uno de los establecimientos. En este sentido, se observó que el conflicto, aunque sea latente, limita la posibilidad de definir proyectos colectivos sobre el uso de los recursos.

Sobre la forma en que se informó a las autoridades y padres de familia el destino de los recursos, se pudo observar que la transparencia y rendición de cuentas aún son *slogans* (Popkewitz, Tabachnik, & Wehlage, 2007), que en la práctica condicionan la toma de decisiones de los miembros de la comunidad al interior de los establecimientos, y se limitan a la vigilancia del uso de los recursos económicos, en donde se centra todo el interés del proceso. La comunicación con la sociedad escolar, bajo esta lógica, se subordina a la rendición de cuentas ante las autoridades, y en la práctica su realización queda a la voluntad de los directores.

Un último aspecto por discutir es el de la equidad, pues se pudo observar que la entrega indiferenciada del recurso económico a las escuelas sin considerar su matrícula, puede llegar a favorecer a los establecimientos rurales y multigrado, y abonar al

mejoramiento de muchas condiciones institucionales que tradicionalmente han limitado su trabajo pedagógico. Aunque, con esto se condiciona la posibilidad de tener un impacto similar en escuelas urbanas de organización completa.

## **Capítulo V. La escuela de tiempo completo como proyecto asistencial**

Una de las características en el diseño del PETC fue el establecimiento de objetivos y acciones con un fuerte carácter compensatorio. Entre los propósitos explícitos de la extensión en la permanencia de los alumnos en el aula destacaban dos: la creación de un entorno de protección frente a contextos de vulnerabilidad y violencia, así como la atención a las carencias alimentarias de los estudiantes. En el 2013 este propósito se fortaleció cuando se focalizó a la población objetivo del programa a las escuelas ubicadas en zonas vulnerables, específicamente aquellas que se encontraban en municipios que formaban parte de otros dos programas que también se habían diseñado bajo una lógica de compensación social, el de la *Cruzada Nacional Contra el Hambre* y el *Programa Nacional para la Prevención del Delito*.

El trabajo parte de la idea que las propuestas de innovación dirigidas modificar el sentido de las tareas que los sujetos llevan a cabo al interior de las escuelas tienden generar resistencias y, en algunos casos, resignificaciones sobre la labor docente y los propósitos de la institución (Ezpeleta, 2004). También se asume que la escuela no permanece aislada de su contexto próximo y establece relaciones con el entorno, las cuales se manifiestan en la forma de influencias mutuas e intercambios culturales, políticos y comerciales (Nespor, 1997).

Al tomar en cuenta lo anterior, este capítulo presenta las formas en que los miembros de la comunidad escolar en los casos estudiados se apropiaron de dos mandatos de corte asistencial que formaban parte del PETC: el cuidado de los estudiantes por un tiempo más prolongado y ofrecer el servicio de alimentación bajo la organización de la escuela. También se presentan dos efectos no deseados de la realización de estas tareas: la exclusión de algunos alumnos del beneficio de comer en la escuela, y el desplazamiento de un sector de la población que originalmente habitaba la escuela de *TC*.

### **Salir más tarde de clase: ¿se amplían las responsabilidades de la escuela?**

De manera ideal, la tarea de formar a los alumnos ha sido una corresponsabilidad entre la escuela y la familia, en la que hasta hace algunos años, cada uno de los espacios tenía medianamente definidas sus funciones. Sin embargo, algunos cambios sociales han

impactado sobre los modelos tradicionales de familia, lo que ha planteado nuevos retos para la educación de sus hijos. De acuerdo con Mariano Fernández Enguita:

*la desaparición de las pequeñas comunidades debido al proceso de urbanización, la salida de las madres del hogar por razón de su incorporación al mercado laboral<sup>13</sup>, el relajamiento de los lazos familiares más allá del núcleo reproductivo, la saturación de la vivienda y la calle con toda clase de instrumentos peligrosos, han llevado a las familias a buscar un lugar donde poder dejar confiadamente a sus hijos (1995, pág. 124).*

La escuela, que tradicionalmente se ha pensado como el lugar privilegiado para aprender, enseñar y socializarse (Duschatzky, 1999), ha sido vista como la institución más adecuada para asumir la responsabilidad de atender a estas nuevas exigencias, a partir de lo cual se ha dado de manera progresiva una ampliación y diversificación de las demandas dirigidas a ella: *acoger a los alumnos a edades más tempranas y tardías, más horas al día y más horas al año, y proporcionarles otras oportunidades de actividad y una serie de servicios complementarios (Fernández, 1995, pág. 124).*

Como ya se comentó previamente, el diseño de las políticas de ampliación de la jornada escolar en América Latina se ha caracterizado por un fuerte componente asistencial. En el caso del Programa de Escuelas de Tiempo Completo, se materializó este objetivo al asumir la responsabilidad del cuidado de los alumnos en un tiempo similar a los de las jornadas laborales, así como por la atención a aspectos de su salud y alimentación. Bajo este contexto, la escuela ya no se encargaba únicamente de las funciones pedagógicas, sino que sus labores trascendieron al cuidado y procuración del bienestar infantil.

También habría que ubicar a la política de ampliación de la jornada como parte de un mecanismo del capitalismo que busca asegurar la producción teniendo a los adultos en los centros de trabajo y a los infantes en las escuelas por periodos similares. No es casual que los sistemas educativos que han reducido sus jornadas escolares, sean aquellos donde las horas de trabajo también se han compactado (International Labour Organization, 2019)

Este reordenamiento social vino a reconfigurar el pacto implícito entre la institución escuela y la institución familia. En la primera de ellas, el acto educativo se amplió a actividades que anteriormente había llevado a cabo de manera parcial y solo bajo algunas

---

<sup>13</sup> De acuerdo con datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, en 2018 había 15 millones 785 mil madres de familia en el mercado laboral, lo que representaba un 72.9% de la población femenina económicamente activa. De 2010 a 2018 esta cifra creció 25%.

circunstancias. De esta manera, a la noción de *educar*, se han integrado responsabilidades como la de asistir a los alumnos en la ausencia de sus padres, cuidarlos de los peligros del entorno, mantenerlos a resguardo por periodos más prolongados, cubrir sus necesidades de afecto y de alimentación, entre otras.

Sin embargo, la idea de una escuela en la que se llevan a cabo tareas de diversa índole no es nueva. Desde las primeras propuestas de ampliar la educación en México esta fue vista como una punta de lanza para llevar a cabo una serie de propósitos del Estado que trascendían a lo pedagógico. Como señala Alicia Civera (2011) entre otros autores, a los profesores de establecimientos rurales en la etapa postrevolucionaria se les pedía que llevaran a cabo labores tan diversas como la promoción cultural, la mediación entre la comunidad y el Estado, la coordinación de campañas de vacunación, la alfabetización de adultos, la realización de censos, la enseñanza de artes y oficios, entre otras. Esta condición del profesor “todólogo” aún es posible observarla en algunos establecimientos multigrado como se verá más adelante en el caso de la escuela de *JA*.

Actualmente, y sobre todo en los centros urbanos, la noción del trabajo docente en la escuela se ha ceñido mayoritariamente a la realización de tareas pedagógicas, lo que ha especializado su función. Esto ha sido producto de un Estado más consolidado que ha creado distintos mecanismos específicos para realizar cada una de las funciones que previamente se le exigían a la escuela y a sus trabajadores.

De acuerdo con lo anterior, el análisis de los cambios que se han dado a partir de la implementación del PETC no solo exige pensar en la ampliación de tareas y responsabilidades de los sujetos al interior de los establecimientos, sino en el deber ser de la misma escuela. Para Rene Kaes (2004), la *tarea primaria* asegura la identidad de una institución y define la relación de ésta con los sujetos que la habitan, así como las interacciones entre ellos. De esta manera, lo que al interior de un establecimiento se entienda como la función de la escuela, terminará por incidir sobre la forma en que se responde a dichas exigencias.

En mis observaciones de los dos establecimientos pude percatarme que las tareas relacionadas con el cuidado y la atención de los alumnos en cuestiones que trascendían lo estrictamente pedagógico representaban para los profesores una resignificación de lo que era el trabajo docente y el deber ser de la escuela. Esto se asumió en los casos estudiados de dos

formas: una conflictiva, en la que algunos profesores manifestaban su rechazo ante lo que consideraban como un atentado a su investidura profesional y a la tarea primaria de la escuela; y otra empática, en la que los cambios se asumían como una forma en la que la escuela se solidarizaba con las familias de sus estudiantes. Sobre estas dos formas de apropiación me explayaré en los siguientes dos apartados, primero en la escuela de *TC* y luego en la de *JA*.

### **La escuela como guardería**

Apropiarse de las nuevas demandas y responsabilidades que les exigía la ampliación de la jornada escolar fue un proceso conflictivo para la mayoría de profesores en la escuela de *TC*. En sus testimonios se hizo patente una molestia ante lo que ellos consideraban como una asignación inequitativa en las responsabilidades inherentes a la formación de los estudiantes. De acuerdo con ellos, los familiares de los alumnos habían resultado beneficiados con una reducción de sus tareas, mismas que habían sido transferidas a los trabajadores del establecimiento. El director daba cuenta de esta situación mediante los siguientes cuestionamientos: *somos guardería, ¿verdad? A quién no le gusta salir a las tres de la tarde y venir por sus hijos cuando ya salieron del trabajo y ya comidos, ¿no?* (Ent. 19-05/18).

*Muchas mamás lo ven así -añadía la maestra de cuarto grado- como que \_ahí se los dejo, háganse bolas. Y como ya estuvieron hasta las tres de la tarde, los niños no deben llevar ni tarea, ni ningún tipo de responsabilidad, porque ahí nos toca. Y no me pidan que yo haga nada más, porque el trabajo de ustedes está en la escuela\_. Y a las tres que sale, ya no hay más obligación* (Ent. 5-02/18). El testimonio enfatiza en el horario en que los alumnos salen de la escuela para señalar la exigencia de los padres de familia de que todas las labores académicas se llevaran a cabo durante ese periodo. De esta manera, el aumento en la jornada era visto, de acuerdo con los profesores y profesoras, como un mandato en el que las familias se evadían de cualquier tipo de compromiso.

En este sentido, las actividades de resguardo y alimentación eran vistas por los profesores como una degradación de sus funciones. En diversos testimonios se comparaba a la escuela con una guardería en un sentido peyorativo al hablar de las exigencias que no eran del tipo pedagógico, al considerarlas como un atentado a la institución:

*siento como que los padres ya ven a la escuela como una guardería -mencionaba una de las profesoras de la escuela de JA- y ahí que el maestro se arregle, y si no puede, pues a ver cómo le hace. Porque me ha tocado padres allá en Colima que dicen \_ voy a cambiar a mi hijo de tiempo regular [...] a una de tiempo completo, porque es más tiempo que está en la escuela. Y así ya llega aquí a las cuatro, y ya pues se está un rato, hace la tarea, y se duerme\_. Ya no les gusta convivir con los hijos, o ya no les gusta educarlos a ellos, como que dicen \_la escuela ya se encarga de eso, porque ya están todo el día\_ (Ent. 15-02/18).*

El testimonio reafirma la idea de muchos de los profesores con respecto al abandono de los padres de familia de sus responsabilidades hacia la formación de sus hijos. Mediante estos juicios no solo se cuestiona su capacidad, sino también su compromiso.

Esta idea también era compartida por algunas madres de familia, aunque desde su perspectiva, no se trataba de algo generalizable:

*hay unas que lo ven por el lado del horario, que muchas trabajan y lo ven como una guardería, que los quieren meter por eso, pero hay otras que sí ven [...] la forma en que trabajan y que los tienen entretenidos todo el día. Pero muchas lo ven por ese lado, las mamás, de que por el horario, y como ellas trabajan se les hace fácil traerlos, pero no, yo lo veo por el lado de cómo trabajan, [...]de que les enseñan muchas cosas (Ent. 9-06/18).*

Esta tensión se ha agudizado cuando las nuevas responsabilidades depositadas en los profesores se les presentan como obligaciones dictadas por las familias. Al respecto, una profesora de la escuela de TC recordaba: *una vez una señora me dijo a mi \_maestra, yo se los dejo aquí, es obligación de ustedes educarlos. Yo trabajo, por eso se hicieron las escuelas de Tiempo Completo\_. [era] una abogada, me dijo\_ yo estaba en el PRD [...] cuando se empezó a formar el proyecto de escuelas de tiempo de completo para mamás trabajadoras\_ (Ent. 5-02/18).*

El programa sí establecía que uno de los posibles beneficiarios serían las madres de familia trabajadoras, pero esta no era su población objetivo principal, sin embargo, era una idea que se encontraba muy presente en muchos de los testimonios recabados. En cuanto a la profesora, su molestia parecía provenir del sentido de obligación que se le atribuía a esa tarea. En general, el cuidado y la atención afectiva a los alumnos es vista por los docentes como

una tarea más de tipo voluntario que forma parte de la vocación profesional. La idea de que las labores de cuidado y atención fueran una obligación representaba un quiebre en esa parte de su construcción sobre los que significa ser docente y por lo tanto le generaba un rechazo.

En este contexto, los cuestionamientos de los profesores hacia el compromiso de los padres de familia en la formación académica de sus hijos parecía ser un mecanismo de respuesta ante la molestia que les generaba el hecho de tener que asumir responsabilidades que consideraban ajenas a su profesión, y que para ellos eran una corresponsabilidad entre escuela y familia. No hay que olvidar que las instituciones dotan de identidad a los sujetos al interior de ellas, y cuando hay un mal funcionamiento, o un distanciamiento entre la tarea primaria y lo que ellos consideran que se debe ser su labor, se suelen dar manifestaciones de *sufrimiento institucional* (Kaes, 2004).

De esta manera, las expresiones de rechazo son una forma de reacción frente a lo que consideran como un desbalance en la distribución de responsabilidades entre la familia y la escuela. Al respecto, Fernández Enguita afirma que: *los profesores ven a menudo, en las actividades de custodia, un atentado a su profesionalismo y un factor de endurecimiento de sus condiciones laborales* (1995, pág. 125).

Según Kaes (2004), la tarea primaria de una institución define una parte de la identidad de los sujetos que la habitan, a la vez que los dota de una investidura que da forma a sus tareas, los ubica en una posición y logra distinguirlos de otros. De esta manera, un cambio en las condiciones de la tarea primaria, aunque no sea uno de gran calado, termina por atentar contra su autopercepción. En el caso estudiado, esto puede explicar las múltiples manifestaciones de rechazo hacia el aumento de las responsabilidades asignadas a los docentes.

La idea de que la formación académica se encuentra subordinada al cuidado y atención de los alumnos es otra de las aristas en esta reconfiguración y llevó a algunos miembros de la comunidad a cuestionar al programa mismo. Para una de las supervisoras:

*la escuela a veces es vista como una guardería, no tanto como que debieran aprender, o como que están ahí para aprender más, sino para que se los cuiden. Y esto te lo digo en una visión de la política pública. La escuela de tiempo completo a veces es vista como [...] un apoyo para las madres solteras, porque los políticos así se los dicen [...]. Eso se*

*transforma en que yo lo llevo, y ahí lo sacan a la hora que yo ya dormí, me levanté a gusto* (Ent. 18-06/18).

Este testimonio coincide con un señalamiento que hacían muchos de los profesores con respecto a la intencionalidad que les atribuían a los padres de familia en la selección aleatoria de una escuela que pertenecía al PETC con el propósito de atender sus necesidades personales y evadir sus responsabilidades parentales.

En este sentido, y al hacer un balance sobre el PETC, una profesora comentaba: *yo creo que no tanto el programa, sino del pensamiento de los papás hacia el programa* (Ent. 16-02/18). De manera similar, otra de las maestras señalaba lo siguiente:

*las mamás lo ven como que es un apoyo para nosotros, y el apoyo es al cien por ciento, yo me desafano (sic) de mi muchacho. Entonces como que hacen a un lado la responsabilidad que como padres les toca, que no se debe de perder. Somos un trinomio, yo no estoy de acuerdo en que ahora ya los papás se desafanen (sic). Somos un trinomio [...] niño, padre de familia y maestro, y tenemos que caminar todos juntitos. Nada de que yo me desafano, y hazte tú bolas con el niño* (Ent. 5-02/18).

La profesora atribuye a los padres de familia la puesta en práctica de movimientos de evasión para no integrarse a las dinámicas de trabajo que impone la escuela. La idea de *desafanarse* se asocia con una renuncia de sus responsabilidades y con una ruptura en las relaciones de trabajo entre escuela y familia, aunque también es posible identificar en la voz de la maestra un sentimiento de abandono en su labor.

Algunos estudios han mostrado las ventajas que tiene para el desempeño de los alumnos el que los padres de familia se involucren en su formación y trabajen coordinadamente con la escuela (Coleman & otros, 1966; Balli, Wedman & Demo, 1997; UNESCO, 2004; INEE, 2003; Valdés, Martín & Sánchez, 2009); no obstante, diversos hallazgos también señalan las dificultades para articular los esfuerzos de dos espacios que no necesariamente están interesados en trabajar conjuntamente (Fernández, 1995), en lo que James Martín y Elsa Guzmán (2016) han denominado como un *divorcio de mutuo consentimiento*. El trinomio al que se aludía la profesora se trata de un deber ser en el que insisten constantemente los profesores como una forma de reprochar el bajo involucramiento de los padres de familia, aunque su participación en la escuela no siempre es bien vista en la práctica.

La tensión entre el deber ser de la escuela y de la familia no es privativo de las escuelas de tiempo completo, pero en este contexto se puede llegar a acentuar más debido al aumento del tiempo y de las responsabilidades que acompañaron la implementación del PETC. También habría que mencionar que los padres y madres de familia han sustentado algunas de las tareas del programa, como se verá más adelante. Aunque su participación es baja en aspectos de la formación académica de sus hijos.

El caso de las tareas es muy interesante porque muestra no sólo los espacios de disputa sobre las responsabilidades entre la escuela y las familias, sino también las resistencias al cambio por parte de unos, las diferentes posibilidades e intereses de unos y otros, así como comportamientos de los sujetos que se amparan en una normatividad que no existe. Al PETC se le atribuyeron condiciones que no correspondían a sus reglas de operación, como por ejemplo, que en este tipo de establecimientos los alumnos no deberían llevar actividades para realizarse en casa.

En una conversación informal, la maestra de primer grado en la escuela de *TC* señalaba que ella trataba de dejar la menor cantidad de actividades para “no ir en contra de las indicaciones” que le habían dado por parte de los encargados del programa (R.O. 12/10/17), y en ese mismo sentido el director añadía:

*Tiempo Completo dice que no tenemos que dejar tarea, o [...] la menor [cantidad de] tarea que podamos dejar, ¿no? Pero también es cierto que la tarea es un punto que sirve de reforzamiento en casa, ¿sí?, entonces, es una exigencia, es [...] un punto álgido de decir: se tiene que dejar tarea, o no se tiene que dejar tarea, y cuál es la conveniencia o la inconveniencia de dejar tarea (Ent. 1-02/18).*

El debate en torno a la viabilidad de continuar o no con las tareas escolares parecía provocado por alguna autoridad encargada del programa que les había planteado esa solicitud. Sin embargo, en ninguno de los documentos rectores del PETC fue posible identificar una referencia a esta indicación, por lo que se considera que esta orientación se trata de una apropiación de las autoridades locales que se terminó por atribuir al programa de manera general, lo que pone en evidencia que muchas veces los miembros de las escuelas no conocen la reglamentación oficial o escrita, y la legitimidad se fundamenta en indicaciones verbales que dan los sujetos con cierta autoridad, como es el caso de los directores, supervisores y autoridades locales.

En la práctica, las indicaciones sobre la tarea se convirtieron en una disputa, ya que los profesores aludían a razones pedagógicas para continuar con las tareas escolares y se resistían a aceptar el cambio porque lo consideraban como una cesión más en la creación de un entorno de comodidad para los padres de familia. El director compartía el sentir de los profesores ante esta situación: *ellos dicen que tiene que reforzarse [el aprendizaje] y que los papás tienen que hacer su trabajo en casa; cierto que el trabajo de los papás también es atender a sus hijos y estar al pendiente de ellos ¿no?* (Ent. 1-02/18).

Los maestros se explican las razones por las que los padres de familia no apoyaban en las tareas escolares a partir de los prejuicios con los que suelen caracterizarlos. El siguiente testimonio de la profesora del segundo grado en la escuela TC da cuenta de ello: *hay mamás que salen más temprano de trabajar, y que incluso son amas de casa y aun así vienen, por ejemplo, los niños salen a las 3, y a las 3:30 están viniendo por ellos. Es el hecho simplemente [...] de no tenerlos en casa, y de mandarlos en un horario amplio para mantenerlos aquí en la escuela, y algunas de ellas no cumplen con las exigencias [...] de tareas, de cumplir con materiales, de estar al pendiente, incluso ni siquiera vienen a reuniones bimestrales* (Ent. 3-02/18).

*La verdad es que no hay compromiso de muchos papás de apoyar en las tareas - afirmaba la profesora del cuarto grado-. A veces uno les exige que ayuden en tareas en casa, o repasar los temas que se ven, y la respuesta de ellos es \_bueno, para eso están en tiempo completo, ¿no?, tienen más tiempo para que trabajen todo aquí-. Entonces, si la respuesta [fuera] \_ok, voy a apoyar a mi hijo, dígame en qué maestro, dígame en qué quiere que lo ayude[...] y con gusto lo hago. Pero la molestia es porque, oye, están más tiempo aquí, ustedes tienen que sacarlo tal cual, y sin que me den lata. O sea, no es lata, es tu hijo [...] pero la verdad sí, muchas mamás buscan la escuela porque salen ya comidos, y están la mayor parte del tiempo aquí en la escuela* (Ent. 5-02/18).

Algunas de estas generalizaciones se basaban en experiencias extraordinarias. Por ejemplo, sobre la hora en que se recogía a los alumnos, se pudo observar durante el trabajo en campo que solo en dos ocasiones recogieron a estudiantes más tarde de lo debido. De esta manera, se considera que algunos de estos juicios se hacen desde un nivel fantaseado sobre cómo debería ser la relación entre ellos y los padres de familia. Cuando este “deber ser” no se adecua a sus expectativas, se suele poner en duda su compromiso.

Otro ejemplo de lo anterior, fue que los profesores consideraban que la participación de los padres de familia solo se daba de manera reactiva ante una posible eventualidad, y no de forma colaborativa durante todo el proceso. El director expresaba esto de la siguiente manera: *los maestros se quejan de que los padres de familia no apoyan mucho, en cuanto a [la] tarea con [...]sus hijos. Los papás vienen solamente cuando hay un problema muy fuerte, y los papás sienten que se les agredió a sus hijos, entonces se paran aquí en la escuela* (Ent. 19-05/18).

Los padres de familia también tienen opiniones con respecto al trabajo de los profesores, aunque cuentan con menos canales para expresarlas. En dos charlas separadas con madres de familia comentaban que algunos de los maestros solían faltar regularmente a clases, y que uno de los profesores se la pasaba todas las clases revisando su celular (R.O. 18/01/18). El director manifestaba que estas quejas se las habían hecho llegar, aunque de manera implícita él las minimizaba considerándolas como un reclamo ante la exigencia que se les planteaba en la formación de sus hijos: *la mayoría no falta a trabajar, pero hay dos o tres maestros que faltan mucho durante el ciclo escolar y esa es una queja. A veces se quejan de mucha tarea, o que somos muy sangrones, muy exigentes* (Ent. 1-02/18).

Al finalizar la estancia del trabajo de campo, la tensión en torno a las tareas escolares se mantenía vigente. Dos de los profesores habían tomado la decisión de prescindir de la ayuda de los padres de familia y quedarse al finalizar las clases con los alumnos que no entregaban la tarea y hacerla junto con ellos en la hora no lectiva que tenían disponible de las tres a las cuatro de la tarde.

Aquí no es posible examinar si las formas de crianza de los hijos se han modificado a raíz de la ampliación de la jornada escolar, ni tampoco profundizar acerca del sentido que tiene la tarea para los docentes, y de esta en una jornada en la que los alumnos dedican más tiempo al trabajo escolar. Sólo podemos señalar el conflicto entre dos lógicas diferentes: para los padres, si los niños están más tiempo en la escuela, no necesitan repasar más los contenidos vistos en clase; mientras que para los docentes, aunque la jornada escolar se amplía, los niños deben dedicar aún más tiempo para repasar con apoyo de sus padres y se rehúsan a hacer suya la exclusividad de la responsabilidad del avance o rezago académico de sus alumnos. Habría que señalar sin embargo que el desempeño escolar no depende únicamente de las familias, de los docentes y la escuela, si bien éstos son actores

fundamentales, también intervienen otros factores económicos y sociales que suelen ser invisibilizados, como la inequidad y la discriminación.

A manera de conclusión de este apartado, y sobre la forma en la que estos profesores se apropiaron de las acciones de resguardo y atención a las estudiantes promovidas desde el PETC se pueden identificar dos elementos en el proceso de apropiación: el primero es la disputa de sentidos sobre lo que significa ser docente y el papel de la escuela, y el segundo son las adaptaciones del programa que hacen las autoridades locales previo a la llegada de los establecimientos, como la modificación o creación de normas para operar el programa..

Sobre las tensiones acerca de la profesión docente y la finalidad de la escuela, se pudo identificar que el aumento en las tareas solicitadas desde el PETC no solo impacta en un aumento del trabajo, sino también en la forma que los sujetos se piensan a sí mismos y a sus espacios de trabajo. En este contexto, los docentes asumieron las nuevas responsabilidades, pero lo hicieron con un malestar que puede llegar a fracturar sus relaciones con los padres de familia.

Acercas de las adaptaciones llevadas a cabo por las autoridades locales, se observó que estas reconstruyen algunas de las reglamentaciones del programa, quizá como una forma mediante la cual los mandos medios tratan de imprimir sus concepciones e ideas acerca de cómo el programa debería abonar a los procesos educativos en la entidad. Estas reconfiguraciones llegan a las escuelas y forman parte de los constructos que los sujetos hacen sobre los programas, en este caso el PETC. Pese a que no tienen sustento normativo, estas ideas expresadas verbalmente por sujetos con autoridad, pueden llegar a dar sentido a las creencias, posicionamientos y acciones de los sujetos que les otorgan legitimidad.

### **El programa también está para favorecer a las familias**

Una segunda forma de posicionarse frente al aumento en las responsabilidades fue mediante una apropiación empática de estas nuevas tareas, en la que los docentes de la escuela TC habían integrado de una manera más armónica estos cambios como parte de su deber ser. Para ellos, el programa sí le otorgaba una serie de ventajas a las familias, pero estas no entraban en conflicto con su autopercepción profesional. Uno de maestros de la escuela de TC lo expresaba de la siguiente manera: *los padres se han visto beneficiados en el aspecto*

*de la alimentación, los niños comen en la escuela, tienen más tiempo de atender las necesidades en el hogar y los niños están atendidos en la mayor parte del día en la escuela, y eso es algo bueno (Ent. 13-02/18).*

Este grupo de profesores, que eran la minoría, también comprendían que los cambios en las tareas que llevaban a cabo y la ampliación de responsabilidades modificaban su concepción del ser docente. Sin embargo, no entraban en conflicto al asumir la resignificación en su función. Para ellos, se trataba de una nueva finalidad de la escuela a la que pertenecían.

Desde esa postura, ellos no se cuestionaban si las madres de familia trabajaban durante el tiempo que sus hijos permanecían en la escuela, y simplemente asumían que las actividades llevadas a cabo en la escuela les representaban un soporte para el desarrollo de sus actividades: *tenemos también [...] mamás solteras. Entonces a ellas también les favorece porque establecen también su rol de trabajo \_tengo que trabajar en la mañana porque, a las tres de la tarde salen, entonces, con que ellos estén, de dos a cuatro y tengan que regresar de cuatro a seis al trabajo\_ ya tienen un tiempo suficiente para llegar a casa, poner las reglas y dejar otra vez la casa en paz. O hay mamás que ya trabajan de ocho a tres como nosotros, entonces pasan primero por sus niños y ya se van a casa directamente de la escuela. Entonces les está favoreciendo, yo creo que está para favorecer a los padres de familia también (Ent. 7-02/18).*

A diferencia del grupo anterior de profesores, ellos demuestran una mayor comprensión sobre las condiciones en las que viven las familias de sus alumnos. Por ejemplo, el testimonio anterior da cuenta de la generalidad de padres y madres que se pudo observar durante el periodo de campo.

Llama la atención que en la mayoría de testimonios se vea a las madres de familia como las únicas encargadas del cuidado y atención de los alumnos en el hogar, y por lo tanto se considera un problema cuando éstas ingresan al mercado laboral, y en especial de las que por ser solteras tienen que trabajar. En estos comentarios intervienen estereotipos de género, que también operan entre las familias, ya que en el trabajo de campo pude observar que en la mayoría de las situaciones que requerían la participación de los familiares de los alumnos, eran las madres quienes se hacían presentes en los establecimientos.

Al respecto, me pregunté si esta diferencia en las concepciones sobre el aumento en las funciones derivadas del PETC se relacionaba con los años de servicio y la experiencia docente, y encontré que aquellos que se ubicaban en la posición más empática estaban próximos a jubilarse y tenían una amplia trayectoria tras de sí, como los profesores de tercero y sexto grado; pero las que se posicionaban desde una perspectiva más crítica no respondían a una tendencia, es decir, había algunas con 25 años, como la maestra de cuarto y otras con diez, como la de segundo.

La posición que tomaron este grupo de profesores los llevó a concebir a los padres de familia en general y a las madres en particular, como un otro próximo y no como uno radical (Baudrillard & Guillaume, 2008), en otras palabras, que la amenaza relacionada con la diferencia entre ambos se había normalizado y habían logrado convertirla en una proximidad. Al significar las nuevas tareas desde la solidaridad y la empatía, los maestros no las percibían como un atentado a su posición, y en consecuencia, no les generaba angustia el hecho de llevarlas a cabo de manera cotidiana. Sin embargo, con esto también se reproduce una condición en la que las madres de familia asumen todas las responsabilidades del hogar, tanto del cuidado de los alumnos como del sustento económico de los hogares.

Los profesores de este grupo también negaban la idea de que la escuela fuera una guardería. Ellos enfatizaban en que se trataba de una ampliación a las funciones pedagógicas, más no una sustitución de éstas: *en la actualidad tenemos que trabajar, de alguna forma u otra para el sustento que se le da a la familia, y es un gran apoyo. No lo manejaría como guardería, sino como un apoyo para la familia* (Ent. 6-06/18). Otro testimonio que también buscaba ser empático con la situación de los padres de familia mencionaba que: *para ellos es un problema cuando la escuela no funciona. Y no es como que lo tomen como guardería, sino decir \_y ahora quién me los va a atender, ahora qué voy a hacer con ellos, todo el día van a estar allá y yo tengo que trabajar\_. Entonces es una preocupación natural el saber dónde van a estar sus niños, cuando hay clase y nos lo dejan a nosotros, se van más confiados. Saben que de ocho a tres van a estar bien, que, si algo sucede, que un accidente, que se cayó, que se golpeó, tenemos la comunicación* (Ent. 7-02/18). Los testimonios enfatizan una concepción de la escuela como un soporte para las actividades familiares, con lo que se puede observar que ellos también dan cuenta de una reconfiguración en la finalidad de la institución, aunque la asumen sin entrar en conflicto con ella.

Cabe destacar que la totalidad de profesores que se ubicaban en esta posición eran hombres y que, en general, las profesoras eran quienes manifestaban más exigencias a las madres y padres de familia, además de que solían externar más abiertamente su molestia cuando sus expectativas sobre su participación no se cumplían. Cabría preguntarse si esta diferencia de apreciación se debe a la misma presión que las docentes sienten al trabajar en una jornada ampliada y a la vez hacerse cargo de sus hijos y de las labores domésticas.

Algunas de las madres de familia también reconocían a la escuela como un apoyo para el desarrollo de sus actividades. Una de ellas planteaba, por ejemplo, lo siguiente: *si tuviera que trabajar, buscando quién los cuidara, quién les llevara de comer, eso es un descontrol, o sea, porque el estar aquí lleva uno muchas ventajas. Es más tiempo el que uno hace sus cosas en la casa y así.* En este testimonio se comparte la noción de la escuela como espacio de cuidado y resguardo que habían expresado los profesores, aunque también habría que señalar que hizo falta rescatar las voces de las madres de familia trabajadoras, con quienes no se pudo concertar ninguna cita debido a sus horarios laborales.

Los profesores que comparten esta concepción también han encontrado en la ampliación de la jornada una oportunidad para atender a los alumnos en sus necesidades afectivas y alimentarias. Se trata de una visión compensatoria en la que buscan equilibrar la desatención que sufren en casa y, de acuerdo con uno de ellos promover buenos hábitos de higiene y alimentación (R.O.19/10/17). Se trata de objetivos personales que están alineados a una noción de educación más amplia en donde entra lo emocional, los valores y los hábitos.

Por ejemplo, el maestro de quinto grado refería que una convivencia prolongada en la escuela permitía una mayor interacción entre profesores y alumnos: *ahorita tienes más tiempo con ellos, te cuentan lo que están viviendo, te cuentan su frustración, cómo quisieran que ellos fueran las cosas [...]Entonces va más allá, nos ha dado esa oportunidad* (Ent. 7-02/18). Este testimonio refleja una idea que resultaba común a estos profesores, que los beneficios del PETC iban más allá de lo meramente académico.

De acuerdo con lo anterior, la función de la escuela trascendía la función educativa y era pensada como un espacio de protección frente a los problemas sociales. Uno de los profesores lo explicaba de la siguiente manera cuando se le preguntó por las ventajas del PETC: *favorece porque están con sus amigos, están con las personas que los pueden proteger, en el ambiente que quieren, que están trabajando. Entonces creo que es un espacio*

*que, para ellos, significa un espacio libre, un espacio independiente donde están sus amigos. Yo creo que por eso vienen, llegan temprano. No tenemos ese problema de que lleguen tarde, o muy faltistas (Ent. 7-02/18).*

La escuela, de acuerdo con el testimonio anterior, es pensada como un espacio de vida para los alumnos en el que no se atienden únicamente sus necesidades académicas, sino que el compromiso trasciende a su bienestar integral. Aunque habría que acotar que esta percepción era mencionada en los discursos de un número relativamente pequeño de los profesores, lo que no quiere decir que a otros maestros no les preocuparan estos aspectos, pero no lo mencionaron en nuestras conversaciones.

Finalmente habría que mencionar que estos profesores compartían con los otros la percepción de que los padres de familia estaban ausentes en muchos aspectos relacionados con la formación y el desarrollo de sus hijos. Pero ante la misma percepción la reacción era diferente, y se asumían como compensadores de las condiciones de los estudiantes, situación que nos permite observar que los miembros de una comunidad pueden tener concepciones generales sobre las implicaciones de un programa, pero posicionarse y actuar de manera diferenciada en relación con la forma en que los objetivos del mandato se adecuan a sus propósitos educativos.

### **Preferible estar en la escuela**

Como se pudo observar, los profesores y las profesoras en la escuela de TC respondieron de dos maneras diferentes ante los cambios en las tareas que acompañaron a la implementación del PETC, en una se manifestaban en contra pues las consideraban como un atentado en contra de su profesión, y en la otra sea asumían como parte de una nueva concepción del deber ser docente y la labor de la escuela.

Pese a las diferencias, ambas posturas concedían en que los alumnos tenían mejores condiciones dentro de la escuela que fuera de ella. Aún los profesores que se habían manifestado más a disgusto con las nuevas tareas, a las que incluso habían señalado como actividades de guardería, concluían que estas se hacían en beneficio de sus estudiantes, y era esto último lo que aligeraba una tensión en muchos de ellos y los motivaba a llevarlas a cabo pese a su rechazo.

Una de las profesoras que se había mostrado más críticas hacía las nuevas tareas y a la baja responsabilidad de los padres de familia ofreció un ejemplo de cómo se da la tensión de hacer algo en lo que estaba en contra porque eso terminaría por beneficiar a sus estudiantes. De acuerdo con ella, la carga de trabajo había aumentado a partir de que tenían que organizar la alimentación de los alumnos y quedarse a cuidarlos cuando no pasaban a tiempo por ellos, pero reconocía que era preferible que los niños estuvieran en la escuela y no solos en sus casas (Ent. 5-02/18). Pensar a los alumnos como los beneficiarios finales de las tareas que llevaban a cabo representaba una disminución en el malestar que les generaba la realización de las acciones de cuidado y protección del entorno.

Un argumento de peso para valorar la importancia de que los alumnos permanecieran en la escuela era la concepción que los profesores habían construido sobre la escuela y el contexto en el que se ubicaba. A este último se le consideraba como deficitario y peligroso, mientras que la escuela era vista por algunos de ellos como un espacio de productivo para contrarrestar muchas de las influencias y efectos negativos de su entorno próximo. Silvia Dutchansky (1999) acuñó la categoría *escuela como frontera* para explicar de qué manera un establecimiento escolar se puede convertir en un espacio simbólico que quiebra las racionalidades cotidianas en los contextos desfavorables y en espacio de posibilidad en la que los sujetos en su interior pueden desarrollar en una cultura al margen de sus universos de vida.

Para algunos de los docentes la escuela se había convertido en un lugar que delimitaba una frontera con el entorno y que protegía a los alumnos de su influencia y sus peligros. De acuerdo con ellos, la distinción entre ambos espacios era lo que le daba una importancia al establecimiento como un horizonte en el que otras racionalidades eran posibles, y constantemente diferenciaban el adentro del afuera como una forma de caracterizar a la escuela como un espacio seguro y productivo, y el entorno próximo como uno inseguro, culturalmente deficitario y peligroso.

Al respecto, habría que señalar que la escuela no solo se interrelaciona con la familia de los alumnos, sino que se enmarca en una red de relaciones en la que forman parte diversos sujetos y organizaciones que pertenecen a la misma comunidad (Dabas, 2003). Estas interacciones funcionan a partir de influencias mutuas por medio de intercambios culturales, políticos, comerciales, entre otros (Nespor, 1997; Civera, 2013 ). Como en el caso estudiado,

las relaciones no siempre resultan benéficas para las instituciones escolares, sobre todo en contextos de violencia y vulnerabilidad social.

Por ejemplo, el entorno inmediato a la escuela de *TC* se caracterizaba por ubicarse en una zona de bajas condiciones socioeconómicas y, de acuerdo con algunos profesores, por no proveer las mejores condiciones para el desarrollo y crianza de los alumnos: *es un entorno difícil para los niños-señalaba uno de los profesores-, ya que hay muy pocas oportunidades deportivas y culturales, además de que los barrios se caracterizan por la presencia de violencia, alcoholismo y drogadicción* (R.O. 19/10/17).

En este contexto, algunos de los miembros de la comunidad escolar le atribuían a la escuela un papel compensatorio, mediante el cual se buscaba atender ciertas necesidades de los alumnos que no podían cubrir en su universo próximo. El profesor de sexto grado lo refería así: *en este entorno, la escuela es el único espacio que brinda oportunidades mejores para pasar el tiempo* (Ent. 7-02/18).

Dentro de esta perspectiva de que la escuela cumple una función compensatoria del contexto, se incluye también a la cultura familiar, a la que muchos de ellos consideraban como deficitaria (Pereda, 2003). Esto se podía observar en algunos comentarios de los profesores respecto a la vida cotidiana de sus estudiantes: *en casa los papás, por lo regular, son trabajadores y las mamás se dedican al hogar, no les dan todo el tiempo que necesitan, y muchas veces los ves en la calle, algunos hasta en calzones, o sea, de que no les toman la importancia, el cuidado. Entonces, aquí por lo menos están haciendo algo de provecho ese tiempo* (Ent. 15-02/18).

La idea que asocia a la estancia en la escuela con un tiempo útil, de provecho o seguro, en detrimento del hogar como un espacio de peligro y de poca utilidad, era común entre la planta docente. Otro de los profesores reafirmaba esta idea cuando señalaba lo siguiente: *es una ayuda para ellos [los alumnos] estar aquí el mayor tiempo posible en la escuela, que estén allá en otro lado haciendo cosas que no deben, viendo televisión o jugando con el celular, o jugando con sus juegos de televisión* (Ent. 4-06/18). Desde este tipo de afirmaciones se hace una distinción de los espacios, además de criticar los cuidados parentales, a lo que se considera como insuficientes.

También entre las madres de familia se encontraron interpretaciones de este tipo, por ejemplo, una de ellas se preguntaba: *dónde mejor dejar a sus hijos [que en la escuela], que*

*estén aprendiendo, en vez de que salgan temprano y anden en la calle, o uno no sepa dónde andan, mejor aquí están aprendiendo* (Ent. 9-06/18). El testimonio reafirma la significación del establecimiento como un espacio seguro y de una racionalidad productiva. Además de que, en cierta medida, legitima el discurso de los profesores acerca del desconocimiento que ellos tienen sobre sus hijos una vez que abandonan el plantel escolar.

De acuerdo con los testimonios presentados hasta el momento, la escuela generaba una certeza de cuidado y de aprovechamiento óptimo del tiempo de los infantes. Al respecto, uno de los profesores afirmaba que el establecimiento ofrecía: *la garantía de que, hasta las tres, aquí están. Como hay mamás que trabajan, y a veces llegan hasta las cuatro de la tarde. Entonces, si salen a las 12:30, en primer lugar, no saben si los chiquillos se fueron a su casa, o si andan en el jardín, o si andan en casa de los amigos, o dónde andarán. De alguna manera, también ya están comidos, comen aquí. Entonces también eso es algo que de alguna manera dicen pues ahí están cuidaditos y alimentaditos* (Ent. 5-02/18).

A pesar de las manifestaciones de rechazo hacia las tareas de cuidado y protección que manifestaban la mayoría de los profesores, era común observar un enaltecimiento de las bondades en la permanencia de los alumnos en la escuela. Reafirmar la idea de la seguridad de estar *adentro* de la escuela, frente a los peligros de permanecer *afuera* parecía legitimar muchas de las críticas que emitían sobre la atención de las familias en el desarrollo de sus hijos, y también aliviaba la angustia de tener que realizar actividades que muchos de ellos veían como una degradación de su posición profesional. En apartados posteriores se analizará con mayor profundidad la forma en que estas tareas se llevaron a la práctica y algunos de los resultados que arrojaron.

Una de las improntas que ha tenido la educación a lo largo del tiempo ha sido su propósito de mejorar la vida de las personas y de las sociedades en las que se insertan. Esta concepción cruzaba las nociones sobre el trabajo docente y la finalidad de la escuela que habían construido los sujetos, lo que generaba una tensión entre la obligación de realizar tareas que consideraban ajenas a su posición, y la convicción de que estas mismas acciones beneficiarían a los alumnos con los que convivían a diario y podrían llegar a mejorar sus condiciones de vida.

En general, los profesores subestimaban la participación de los padres de familia en el proceso formativo de sus hijos y construían nociones sobre las condiciones

socioeconómicas de sus estudiantes que no siempre se correspondían con la realidad. Pero eran esas construcciones que habían hecho sobre ellos, lo que los comprometía a realizar las actividades de cuidado y protección de los alumnos, como una forma de compensar lo que ellos consideraban que no tenían en casa.

La forma en que los profesores se posicionan ante las demandas asistenciales del programa y las traducen en acciones concretas dan cuenta de un proceso de apropiación en el que el deber ser de la escuela entra en pugna constantemente. La postura de los diferentes sujetos se movía continuamente entre sus objetivos personales, los de la escuela y los de la educación en general.

### **Aquí sí están conscientes de lo que es la escuela**

En la escuela de *JA* las cosas eran muy distintas, ya que la relación entre las familias y las profesoras se caracterizó por desarrollarse a través de una relación que las maestras calificaban como recíproca y productiva. Ellas veían en el cumplimiento de sus demandas por parte de las madres de familia, una forma de reconocimiento hacia su labor en la escuela. La profesora del primer ciclo lo señalaba así: *siempre los mandan [a los alumnos] con sus libretas, con todo lo que necesitan. A pesar de que son de escasos recursos, todos traen colores, todos traen sus lápices, todo* (Ent. 15-02/18). Los discursos resaltaban la posición económica de las familias para atribuirle un valor mayor al hecho de que, pese de las adversidades que tenían, se esforzaban por cubrir con todas las demandas de la escuela.

Las maestras se explicaban la buena respuesta de los padres a partir de lo que ellas consideraban como un buen trabajo de su parte. La supervisora respaldaba esta idea cuando afirma que las familias *van precisamente en reciprocidad del quehacer de las maestras [...] porque cuando van a la escuela, saben que es para algo interesante, no es para cualquier cosa* (Ent. 18-06/18). En este sentido, una de las profesoras comentaba lo siguiente: *ellos están conscientes que los niños vienen a trabajar, y que el tiempo sí es de trabajo* (Ent. 16-02/18). En ambos testimonios se resalta nuevamente la concepción de la escuela como un espacio productivo, lo que legitima su trabajo y sus demandas de apoyo, que en el caso de la escuela de *JA* sí habían recibido una respuesta positiva.

En este contexto, la afirmación que la escuela se estaba convirtiendo en una guardería no era compartida por las maestras, quienes se mostraban muy seguras de que en su

establecimiento sí se estaba llevando a cabo una labor pedagógica: *si los mandan, [es] porque tienen que estudiar y es su deber* -señalaba la maestra del primer ciclo-, *no porque los tienen que cuidar mientras yo hago otras cosas allá en la casa. Aquí sí están muy conscientes de lo que es la escuela, siento que no lo ven como una guardería* (Ent. 15-02/18).

De acuerdo con las profesoras, el que la escuela se ubicara en un contexto rural también influía en la forma en que se relacionaban las familias y las profesoras de la escuela de JA. *Los de aquí*, -afirma la profesora encargada de la dirección- *sí están más conscientes de lo que es la escuela, que los de Colima* (Ent. 15-02/18). La distinción que se hace en este testimonio entre *los de aquí*, o sea una comunidad eminentemente rural, y los de Colima, que es la cabecera municipal, no solo es una comparación geográfica sino también cultural. Cuando se afirmaba que en la comunidad tenían una mayor conciencia del significado de la escuela, se hacía referencia a que los padres de familia percibían a la institución escolar desde concepciones más tradicionales en donde no se ponía en duda la legitimidad y autoridad intelectual de los profesores. Otra de las maestras reafirma esta idea: *los niños [son] muy nobles, de los que ya casi no se ven. Por ejemplo, allá en Colima no, [...] muy rara vez vemos niños así, que son dedicados, que son tranquilos, que son obedientes, que respetan al maestro* (Ent. 16-02/18).

Las distinciones culturales expresadas geográficamente no solo funcionaban en el discurso de las profesoras para legitimar el buen hacer de los padres de familia en la comunidad, sino también para señalar que, si había problemas en la escuela, estos provenían del exterior. De acuerdo con la profesora encargada de la dirección las principales dificultades a las que ellas se enfrentaban eran con *algunos papás que no son de aquí, sino que vienen de un municipio de Michoacán. Que son papás de los más analfabetas que tenemos, bueno, yo [tengo] un niño, y no me le da el apoyo que requiere* (Ent. 15-02/18). El venir de afuera de la comunidad también se asociaba con bajas expectativas escolares y un apoyo escaso de los padres de familia en la formación de los alumnos: *ellos vienen con una mentalidad de para qué, si no pueden, si en su casa son igual, si nadie lo apoya* (Ent. 15-02/18).

Pese a lo anterior, las familias que no respondían a las expectativas y demandas de las profesoras eran una considerable minoría. De acuerdo con la supervisora: *es de las pocas escuelas, y no solamente de mi zona, a lo mejor de todo el estado, en donde las reuniones de*

*padres de familia son al 98-99% [de asistencia] (Ent. 18-06/18). De esto se infiere que una considerable mayoría de los padres de familia se encontraba dispuesto a responder al llamado de la escuela. Inclusive, la dinámica positiva que se ha instituido permite que las ausencias de esa minoría no afecten al trabajo escolar. Hay dos o tres madres de familia que están bien identificadas -relata la supervisora- que, por ejemplo, tienen problemas de drogas y no están al tanto, [...] a veces ni siquiera están en su casa, los niños comen y se visten como Dios les da a entender. Son contados, pero si bien es cierto, esas mamás al menos no causan problemas en la escuela, bueno, más de los que la falta de colaboración pudiera provocar, pero las maestras trabajan precisamente evitando hostilizarlos más, y los demás tratan de colaborar para que no se note la falta de estas personas (Ent. 18-06/18).*

En el caso de la escuela de JA se pudo observar que el posicionamiento de las profesoras frente a las labores de resguardo no necesariamente se fundamentaba en la naturaleza de los mandatos o en el cumplimiento de sus objetivos, sino de las relaciones que han establecido con otros de los sujetos involucrados en los cambios propuestos, en este caso los padres y madres de familia. Quizás, aquí influye también la significación que estos últimos dan a la escolarización de sus hijas e hijos.

### **Cómo participan los padres y madres en las escuelas**

En los apartados previos se pudo observar que los padres y madres de familia se encuentran muy presentes en el discurso de los profesores. Sus interacciones, o la falta de ellas, llegan a significar mucho del trabajo que se lleva a cabo en las escuelas y en la autopercepción de los sujetos que trabajan en su interior.

Sin embargo, poco se ha presentado sobre la forma en que las familias, más allá de la perspectiva de los profesores, se involucran en las actividades escolares y la formación de sus hijos. Durante el periodo del trabajo de campo se registraron algunos eventos que dan cuenta de las dinámicas de convivencia entre la institución y las familias, lo que permitió acercarse a las formas en que interactúan y trabajan colaborativamente. Además, interesa identificar si alguno de los elementos del PETC modificó la relación entre la escuela y la familia, o viceversa.

## **A distancia segura: las formas de interactuar**

Para comenzar este apartado habría que especificar que cuando aludo a los padres y madres de familia no pienso en una categoría que conceptualiza a un conjunto de sujetos de manera uniforme y generalizada. Coincido con Rockwell y Maldonado (1986) cuando afirman que la escuela *no se relaciona con individuos homogéneamente constituidos como padres de familia, sino vinculados social, económica y políticamente a distintos intereses que se mueven en el ámbito local, a su vez ligados a otros que la rebasan* (pág. 49). Como lo vimos en los casos anteriores, los padres actúan y se hacen presentes de manera diferente en función de sus referentes culturales, el lugar que habitan, la relación con los profesores, entre otros aspectos.

Una de mis primeras interrogantes sobre la relación entre los profesores y las familias era acerca de los espacios y los momentos en que estos podían interactuar o colaborar. La estancia en campo me permitió observar que los familiares de los estudiantes generalmente acudían a la institución únicamente cuando eran llamados, ya sea para asistir a una reunión o para atender alguna problemática relacionada con la disciplina o el desempeño académico de sus hijos. Inclusive, cuando deseaban manifestar alguna inconformidad, en la mayoría de las ocasiones, se esperaban a ser convocados para plantear su queja en la escuela.

De acuerdo con lo anterior, el espacio de encuentro más común entre los trabajadores de la escuela y los padres de familia son las reuniones escolares. Sin embargo, estas presentan una serie de condiciones que limitan la interacción significativa entre ambos contextos. En principio, porque el formato de participación está preestablecido y se encuentra muy regulado, por lo que pauta la forma en que se llevan a cabo las interacciones, y además, son los directores o los profesores quienes definen los tiempos y las temáticas a abordar.

La evidencia recabada permitió identificar que cada uno de los establecimientos tenía un estilo particular mediante el cual permitía la participación de los padres de familia. Para analizarlos examiné los motivos por los cuales se llamaba a los familiares de los estudiantes, la forma en que se organizaban las reuniones y el papel de los asuntos académicos en las distintas interacciones.

En la escuela de TC los llamados hacia los padres de familia generalmente tenían el propósito de solicitar su apoyo o para cumplir con algún trámite burocrático. Durante el periodo de observación se registraron tres ocasiones en que se solicitó su presencia. La

primera de ellas fue en una kermesse en las que unas madres de familia vendieron comida y el resto la consumían, la segunda fue una reunión para informar acerca de las compras llevadas a cabo con el recurso del PETC y la tercera para solicitar las firmas de algunos miembros del comité de participación social.

Sobre la apertura para que las madres y los padres de familia en la escuela de TC se comunicaran con la escuela, el profesor del sexto grado manifestaba que el director no les permitía el acceso al establecimiento hasta que no hicieran una cita (Ent. 7-02/18). Sin embargo, durante el periodo del trabajo de campo se pudo registrar que las dos ocasiones que llegaron madres de familia a tratar asuntos con el director, éste las recibió sin mayores inconvenientes. Quizá la medida restrictiva se aplicaba cuando querían hablar con los profesores, para no interrumpir en sus tiempos lectivos.

En la escuela de JA los dos llamados a los padres de familia que se pudieron observar tuvieron el propósito de tomar acuerdos con ellos y de proporcionarles información. El primero se registró cuando la maestra de sexto grado consultó con las mamás de sus alumnos si podían salir una hora antes el viernes para que ella pudiera trabajar con dos estudiantes que presentaban rezago académico. El segundo, cuando las profesoras citaron a las madres de familia para darles a conocer en qué se había gastado el recurso económico del PETC.

La apertura de las maestras hacia las madres y los padres de familia habían generado algunos lazos de solidaridad. Esto se pudo observar, por ejemplo, cuando la maestra les comunicó que había hecho un gasto que no sabía si podría justificarse y temía que tendría que pagarlo con su dinero, a lo cual los familiares de los alumnos respondieron que ellos la respaldarían, ya fuera manifestándose ante la SEP u organizando una rifa para solventar el gasto.

Otra de las diferencias se observó en la manera que se conformaban las reuniones. En la escuela de TC sólo podían asistir los miembros de la sociedad de padres o del consejo de participación social, lo que limitaba la posibilidad para que el resto de las madres de familia formaran parte de los acuerdos y se enteraran de las decisiones que se tomaban, mientras que en la escuela de JA, mucho más pequeña, se llamaba a todos los padres y tutores, lo que abría mayores posibilidades de comunicación entre ellos y las maestras.

En ambos casos, los asuntos académicos eran los temas menos tratados en la comunicación escuela - familia, a excepción de la entrega de calificaciones o cuando se les

mandaba llamar debido a un incumplimiento constante de alguno de los alumnos. En el manejo de estos asuntos también fue posible identificar una diferencia entre los estilos de interacción en los dos casos estudiados. Las madres de familia en la escuela de *TC* mostraban una mayor capacidad de agencia y de presión hacia la escuela en lo que se refería a la formación escolar de sus hijos. Un ejemplo de esto se pudo observar en una situación relacionada con la asignatura de inglés, en la que el profesor titular de la materia había decidido no utilizar el libro de apoyo que les distribuyeron debido a que, desde su perspectiva, los temas que manejaban eran demasiado complejos para el nivel que tenían sus alumnos. Este planteamiento generó un descontento entre los padres de familia, quienes respondieron remitiendo un oficio al director mediante el cual exigieron que se le diera uso al material. El director respondió organizando una reunión en la que el profesor explicó a los padres de familia las razones de su decisión, y les impartió una clase muestra (R.O.10/10/17).

Las madres de familia en la escuela de *JA* generalmente no manifestaban mayores exigencias en los asuntos académicos de sus hijos. De acuerdo con lo observado, ellas solían estar de acuerdo con las propuestas que les plantaban las profesoras, quienes se explicaban esto a partir de la confianza que, de acuerdo con ellas, les tenía la comunidad.

Los padres de familia también se organizaban entre ellos, y en el caso de la escuela de *TC*, lo hacían para solventar diversas necesidades del establecimiento. La capacidad de agencia y de gestión que tuvieron en el caso de los libros de inglés fue movilizaba también para la realización de diversas actividades con el propósito de recaudar fondos económicos. De acuerdo con la presidenta de la sociedad de padres de familia, en el momento en que se llevó a cabo el trabajo de campo, contaban con un presupuesto de 18,000 pesos, producto de la venta de alimentos y dulces en diversos festivales. Para que este tipo de actividades fueran rentables se necesitó la participación del resto de los familiares. En el periodo de observación pude presenciar el desarrollo de una kermés, en la que hubo un alto nivel de asistencia y participación de la comunidad (R.O. 17/10/17).

El dinero recabado mediante dichos eventos se había utilizado para el mantenimiento de la escuela. En este caso, la participación de la mayoría de los padres de familia se da de manera indirecta al apoyar y consumir en los eventos. De acuerdo con la presidenta de la sociedad de padres de familia, producto de estas actividades, se había logrado *construir una*

*banqueta, emparejar ciertas zonas de la escuela que se encontraban a desnivel, y aportar la mitad del dinero para la limpieza de los techos (Ent. 9-06/18).*

En la escuela de *JA* no existía una sociedad de padres de familia en la práctica. Sin embargo, ante la necesidad de llevar a cabo actividades de mantenimiento, las madres y algunos padres de familia se involucraban de manera directa aportando su trabajo. Esto se observó cuando la comunidad escolar se encargó de restaurar el mobiliario de los estudiantes, cuyo desarrollo a continuación se describe.

Previamente, las maestras habían vendido dulces durante algunas semanas para recaudar el costo de la pintura y cuando habían conseguido los recursos necesarios citaron a las madres para que apoyaran con el trabajo manual, y la totalidad de madres de familia asistió ese día. Para su desarrollo, cada una de ellas sacó una mesa de los salones y procedió a lijarla. Posteriormente, las maestras distribuyeron la pintura en envases de plástico improvisados a partir de botellas de refresco cortadas a la mitad. Fueron dos manos de pintura, y al terminar las madres de familia pedían la revisión de las maestras para dar por terminada la actividad y retirarse (R.O. 20/10/17). La mayoría de las asistentes fueron mujeres, y sólo asistieron dos padres de familia (Véase anexo 2). Esto era lo común en las actividades a las que asistían a la escuela, sin importar de qué asuntos o tareas se trataran.

Además del apoyo en momentos puntuales como los que se han mencionado, en ambas escuelas las madres de familia sostenían el servicio de alimentación de manera permanente, y lo hacían sin recibir ningún tipo de remuneración económica. Esto se traducía en una dedicación exclusiva durante toda la mañana para el desarrollo de esta labor. Por ejemplo, en la escuela de *TC* las madres de familia llegaban a las 11:00 y se retiraban a las 16:00 horas.

Rendir cuentas a los padres y madres de familia, era una de las actividades que se realizaban en atención a una obligación burocrática para las escuelas que recibían recursos económicos como los del PETC, como ya se mencionó. En el tiempo en que se llevó a cabo el trabajo de campo, se pudo observar el proceso mediante el cual se justificó el gasto en la escuela de *TC*, en la que se identificó que, cuando se trataba de temas económicos, los padres de familia eran más inquisitivos sobre las decisiones que se habían tomado.

En este mismo caso, los padres y madres de familia se mostraban más informados sobre algunos procesos asociados a la justificación de los recursos y a las compras. De

manera que muchos de ellos revisaron las facturas de lo que se había comprado, preguntaron sobre la utilidad de determinados materiales, cuestionaron el hecho de haber comprado algunos recursos que previamente les habían solicitado, así como el no haber adquirido materiales para la cocina (R.O. 14/12/17). Esta fue la actividad en la que se pudo observar una mayor interacción entre el director y los padres de familia.

En general los padres y madres de familia no exigen demasiado a las escuelas, sin embargo, hay algunos temas que sí les resultan de interés. Por ejemplo, en la escuela de *TC* se manifestaron durante dos semanas en contra de un cambio de horario para el festival navideño, y presionaron al director para que este no se modificara. Otros aspectos, aunque se dieron de manera puntual, eran las quejas a algunos profesores extracurriculares debido a que solicitaban demasiadas cooperaciones económicas, o porque pedían mucho material de trabajo.

En la escuela de *JA* sólo se pudo identificar una exigencia de las madres de familia hacia las profesoras, que atendieran el problema de los piojos que afectaba a cada vez más alumnos. La solicitud fue planteada por dos madres de familia, aunque cada una lo hizo por separado, al finalizar el mantenimiento del mobiliario de los estudiantes.

Pese a todo lo anterior, en ambos casos la idea de que los padres de familia no se involucran en las actividades estuvo muy presente en el discurso de los profesores y profesoras. En la escuela de *JA* se argumentaba que esto se daba por la confianza que tenía la comunidad con respecto a su trabajo, mientras que en la escuela de *TC*, distintas voces coincidían en que respondía a una desatención de los padres hacia la formación de sus hijos.

Sin embargo, lo que se registró durante el periodo de observación contradice algunos de los posicionamientos que externaban los profesores cuando hacían mención de que estos se encontraban ausentes en las tareas concernientes a la escuela. En los dos casos estudiados, los padres de familia, a pesar de los limitados canales de vinculación con la escuela, se mantenían relativamente atentos a los llamados. Además, en las dos escuelas sostenían el servicio de alimentación y apoyan de diferentes maneras al mantenimiento de las instalaciones, si bien es cierto que en ambos establecimientos los asuntos académicos fueron los menos abordados y parecía haber un acuerdo tácito para relacionarse justo lo necesario.

## **Comer en la escuela: La misma actividad con nuevas reglas.**

La alimentación es una de las actividades que han formado parte de la escolarización desde sus inicios. Las propuestas de incluir espacios, tiempos y regulaciones para la ingesta de alimentos en los centros escolares se remontan a finales del siglo XIX, con el establecimiento de los sistemas educativos nacionales, desde una perspectiva sanitaria en la que se relacionaba la alimentación con el desarrollo de mejores condiciones para el estudio (García, 2012).

En México la política de alimentación en las escuelas se ha basado principalmente en programas asistenciales destinados a sectores vulnerables. El más representativo y longevo de ellos es el denominado *desayunos escolares* (Barquera, Rivera-Dommarco, & Gasca-García, 2001). Sus antecedentes se remontan a 1929, cuando se implementó en las escuelas del país. Posteriormente, en 1975, pasó a formar parte del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), y hasta la fecha se mantiene vigente. La organización del programa consiste en la asignación de insumos alimentarios para que las madres de familia, organizadas mediante comités, se encarguen de prepararlos y servirlos.

Tradicionalmente, las madres de familia han sustentado los proyectos de alimentación en las escuelas. En el periodo de expansión de la educación primaria y la creación de escuelas en zonas rurales, ellas fueron las encargadas de ofrecer hospedaje y comida a los maestros que, en su mayoría, provenían de otros lugares. Actualmente, un modelo similar se lleva a cabo en la educación comunitaria que ofrece el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

Otra de las formas en que se ha organizado la alimentación en las escuelas ha sido mediante los establecimientos de consumo, a los cuales se les permitió la venta de alimentos y bebidas a los alumnos mediante el pago de una cuota diaria a las escuelas. Este tipo de expendios funcionaron sin una reglamentación clara hasta que, en 2010, en medio de un debate público sobre la obesidad infantil, la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Salud (SS) y la Secretaría de Economía (SE) diseñaron y emitieron los *Lineamientos Generales para el Expendio o Distribución de Alimentos y Bebidas en los Establecimientos Escolares de los Planteles de Educación Básica*, a través del cual se reguló el tipo de alimentos que se podían vender dentro de las instalaciones escolares, y en los que se terminó por excluir a aquellos con alto contenido calórico. Esta reglamentación sigue vigente y sirvió

de base para determinar el tipo de insumos que se ofrecen como parte de los programas *desayunos escolares* del DIF y de Escuelas de Tiempo Completo.

Como se puede observar, a lo largo de la historia los establecimientos escolares han intervenido poco sobre los procesos de organización del servicio alimentario, ya que generalmente éste se ha regulado de manera externa a las escuelas, y ha tenido como responsables directos a actores que no forman parte de la estructura organizativa formal de la institución: las madres de familia y los encargados de los expendios. La escuela, en todo caso, se había encargado de ofrecer los espacios y condiciones necesarias para la dotación, compra e ingesta de los alimentos.

Esto se modificó a partir de la implementación del PETC. Las escuelas que ingresaron al programa vieron ampliadas sus responsabilidades y tareas, una de las más importantes fue la del servicio de alimentación. Para cumplir con esta actividad, los miembros de la comunidad escolar tuvieron que realizar, entre otras cosas, la conformación de un comité con algunas de las madres de familia, que se encargaría de preparar la comida, desarrollar una logística para organizar cómo los alumnos tomarían sus alimentos, el traslado de insumos, la cobranza de una cuota económica a los padres de familia, y el acondicionamiento de los espacios para la preparación e ingesta de los platillos.

El sustento y organización de la alimentación en los dos casos estudiados fue muy diferente. En la escuela de *TC* se financió mediante el presupuesto que se destinaba al PETC, mientras que en la escuela de *JA* fue sostenido por el programa *Desayunos escolares* del DIF municipal. En este último caso, los insumos los llevaba un representante de la dependencia de manera quincenal, mientras en el primer caso, el proceso era más complejo, ya que la federación se encargaba de enviar los recursos a las entidades, y eran éstas quienes los administraban. En el caso de Colima, las autoridades hicieron acuerdos con proveedores locales para que ellos suministraran los insumos a las escuelas. La distribución de estos recursos pasó por diversas etapas: al principio los comercios se encargaban de llevarlos a la escuela, y posteriormente los directores tenían que ir por ellos.

En ambos casos los alimentos eran preparados por madres de familia, quienes asistían todos los días y permanecían en el establecimiento por lo menos cuatro horas. En la escuela de *TC* se había conformado un grupo de trabajo compuesto por cuatro mamás, mientras que en la escuela de *JA* sólo una de ellas se encargaba de la tarea.

Al arrancar el servicio, y de manera periódica, se capacitaba a las encargadas de preparar los alimentos. Las autoridades eran las encargadas de ofrecer esta formación por medio de charlas informativas en las que se buscaba asegurar algunos estándares de higiene y cuidado en la preparación de los alimentos.

En el siguiente apartado se analiza con mayor profundidad las formas de organizar el servicio de alimentación, los desafíos a los que se enfrentó la comunidad escolar para su operación, y algunos de los efectos en los hábitos alimenticios de los estudiantes. La mayor parte de la información corresponde a la escuela de *TC* debido a que es la única que ofrecía la comida con los recursos y bajo los ordenamientos del PETC, sin embargo, también se dedica un espacio al final para discutir sobre la forma en que se llevó a cabo la alimentación en la escuela de *JA*.

### **Espacios y recursos para cocinar:**

Preparar alimentos en la escuela requería de: a) espacios suficientes y adecuados, b) una considerable cantidad de insumos y materiales de cocina, y c) recursos humanos que se encargaran diariamente de su preparación. Aquí se analizan algunas tensiones que se manifestaron en la escuela cuando estos requerimientos no eran solventados en su totalidad por parte de las autoridades escolares, y se presentan algunas de las tácticas que los sujetos llevaron a cabo para solventar las carencias y dificultades por las que atravesaron.

El servicio de alimentación requería de dos espacios: una cocina en la que pudieran permanecer las personas encargadas de preparar los alimentos, colocar los muebles y electrodomésticos, lavar los trastes y sartenes, cortar diversos ingredientes, almacenar, cocinar y servir los alimentos; y un comedor en el que los estudiantes pudieran comer, en condiciones higiénicas y protegidos del clima.

El espacio y el tiempo son los elementos constitutivos de la escuela que funcionan como soportes que posibilitan las diferentes actividades que dan forma a la tarea educativa. De manera específica, la disponibilidad del espacio condiciona muchas de las actividades que forman parte de la experiencia escolar de alumnos y maestros, así como la cantidad de personas que pueden pertenecer a la institución y los saberes que pueden ser enseñados y construidos. Los sujetos en los establecimientos escolares desarrollan una experiencia escolar

en función de las condiciones del espacio en que se encuentran y de sus posibilidades para modificar el entorno.

Otro de los rasgos de los espacios escolares es que no son neutrales. La mayoría de ellos han sido diseñados con la intención de dar respuesta a diferentes objetivos y ordenamientos pedagógicos (Escolano, 1994). Cada uno de los edificios, patios y espacios buscan cumplir con una función en el proyecto educativo nacional y de la escuela. Ejemplos de lo anterior se podrían encontrar en la construcción de las aulas a partir de principios didácticos, pedagógicos y de autoridad; las direcciones escolares establecidas en posiciones estratégicas para la vigilancia; los edificios escolares y sus fachadas como símbolos de la modernidad o el progreso de los Estados, entre otros.

Sin embargo, las cocinas y los comedores son espacios que no han recibido, hasta el momento, la misma atención en su diseño. Esto se debe a que no existe una tradición en la preparación de alimentos al interior de las escuelas, ya que la mayoría de las ocasiones la comida ha llegado desde el exterior. Por lo tanto, y de manera general, las cocinas no han formado parte importante de la arquitectura escolar.

Lo anterior se pudo observar en las escuelas estudiadas, en donde los espacios para preparar e ingerir los alimentos fueron adaptados a partir de las exigencias del PETC para ofrecer el servicio de alimentación. En ambos casos, se trataron de adaptaciones a las construcciones originales de los edificios escolares que no siempre cumplían con las condiciones necesarias para llevar a cabo la preparación e ingesta de los alimentos.

La cocina en la escuela de *TC* era un espacio reducido en el que era común ver a las madres de familia hacinadas. Se trataba de una construcción adaptada junto a uno de los salones para aprovechar una barda que ya estaba edificada. El frente constaba de una construcción de cemento con una altura aproximada de un metro, y el resto eran barrotes de metal, entre los que había un espacio por donde salían y entraban los platos con comida. Se encontraba ubicada al fondo de la escuela, por lo que colindaba con huertas de maíz anexas al establecimiento. Esto también incidía en que su superficie fuera tan pequeña, ya que, al estar tan cerca de la valla perimetral, no había demasiado espacio disponible para su edificación (véase la ilustración 7).

Las madres de familia del comité de alimentación eran quienes habitaban la cocina como su espacio de trabajo cotidiano, pero no se encontraban conformes con el mismo, y

constantemente hacían cuestionamientos a las condiciones en las que debían preparar los alimentos. De acuerdo con ellas, las características del espacio condicionaban las posibilidades de cumplir con la tarea: *está muy chiquita, -plateaba una de las encargadas- deberíamos de tener un espacio más grande, [...] que sea algo mucho mejor, más limpio, más higiénico* (Ent. 10-06/18). Expresiones como la anterior eran comunes entre ellas, quienes veían la cocina como un espacio en el que evitaban permanecer y únicamente lo usaban el tiempo mínimo indispensable para preparar los alimentos, y después buscaban otros lugares en los que pudieran estar mientras esperaban que la comida se terminara de preparar (R.O. 16/10/17).

Las encargadas de preparar los alimentos eran quienes pasaban la mayor parte del tiempo en la cocina, pero no las únicas que cuestionaban sus condiciones. El director hacía referencia a los antecedentes del programa en la escuela para poner en duda el compromiso de los encargados de diseñar el PETC, quienes a su parecer, únicamente se limitaron a crear las condiciones mínimas para que operara el servicio:

*el espacio no es lo correcto, no es lo que se había manejado. La cocina es un lugar que nosotros hemos construido para vender cosas, [y] nada más llegó la SEP, le dio su manita de gato, le puso una reja. Fue todo lo que hizo, y ya es una cocina para ellos, que en realidad no es ninguna cocina. Hay muchas deficiencias en el programa* (Ent. 19-05/18).

El conjunto de los testimonios permite ver que la cocina era percibida como un espacio negado. Un lugar que los miembros de la comunidad habitaban por una necesidad práctica, pero en el que evitaban permanecer más de lo necesario. Cuando el director mencionaba que la cocina en realidad no era una cocina, la caracterizaba como un espacio inacabado, confiriéndole un carácter transitorio, que estaba a la espera de ser construido adecuadamente y de ser concluido.

En la escuela de JA el caso era contrastante. La cocina se había instalado en un salón amplio en el que se podía mover fácilmente la persona encargada de preparar los alimentos, pero que además permitía que las maestras la ayudaran moviéndose con libertad. A un lado había otro salón que funcionaba como comedor y ambos estaban conectados por una abertura en donde adaptaron una barra que servía para entregar la comida a los niños. Anteriormente, esta última aula era ocupada por el preescolar comunitario de CONAFE, pero cuando dejaron de ofrecer el servicio, se adaptó como comedor. En este caso, la disponibilidad de espacios

brindó mayores posibilidades de maniobra en la asignación de los lugares y las funciones que cumpliría cada una de ellas. Por esta razón, no es de extrañar que nadie en la escuela incluyera a la cocina o al comedor como uno de los problemas de la institución dentro sus discursos, como sí lo hacían, en cambio, sobre la necesidad de realizar tareas asociadas a la preparación de los alimentos.

Las diferencias observadas entre ambos lugares dan cuenta de una ausencia de una reglamentación sobre cómo deberían estar configurados los espacios para las cocinas escolares, aunque sí exista un ordenamiento para el tipo de comida que se ofrecía y sobre cómo debería ser su preparación<sup>14</sup>. Por otra parte, dejar en manos de la escuela la responsabilidad de acondicionar los espacios asociados a las tareas de alimentación, es una forma de transferirles unas responsabilidades para las cuales los miembros de los establecimientos no necesariamente se encontraban preparados. En los casos estudiados, una cocina funcionaba sin las condiciones adecuadas para la actividad que en ella se realizaba y otra utilizaba un espacio que quizá más adelante se pudiera llegar a necesitar para cumplir el propósito con el que se había diseñado originalmente.

Los comedores fueron un caso muy distinto en ambos establecimientos, ya que en estos se pudo observar una apropiación del entorno de una manera más creativa y con un menor grado de conflictividad. Para comprender cómo se dio esto, es necesario establecer una distinción conceptual entre las categorías *espacio* y *lugar*. De acuerdo con Viñao (2008), éste último se construye a partir del *fluir* de la vida de los sujetos y son ellos quienes lo configuran de acuerdo con sus interacciones, mientras que el primero se encuentra dado, disponible y neutral, dispuesto para ser convertido en un lugar. Esto se pudo observar en el caso de las cocinas, en las que la disponibilidad de espacios construidos marcó los límites bajo los cuales se configuraron. Los comedores, por otra parte, son ejemplos de cómo los sujetos utilizaron los espacios disponibles para transformarlos en lugares útiles y significativos para ellos.

---

<sup>14</sup> Se produjo una cantidad considerable de manuales y reglamentaciones para orientar la preparación de los alimentos en la escuela. Ejemplos de estos son los recetarios, los manuales de las medidas de seguridad (2005) y las prácticas de higiene y preparación de los alimentos (2018). Todos ellos referidos a las obligaciones de los encargados de las cocinas, pero ninguno sobre cómo deberían estar acondicionados los espacios, es decir, las obligaciones del Estado.

La escuela de *JA* tenía un salón amplio que funcionaba como comedor y, como se describió previamente, se encontraba conectado a la cocina. Aunque contaba con suficientes mesas y sillas, los alumnos pocas veces tomaban sus alimentos en ese lugar. La mayoría de ellos prefería reunirse en las banquetas que rodeaban a los salones y a la sombra de los árboles. Junto al patio cívico también había un pequeño comedor al aire libre, en el que regularmente comían las maestras y algunos de los alumnos que las acompañaban. En éste caso, se pudo observar cómo cualquier espacio disponible en la escuela se convertía en un comedor cuando los sujetos lo habitaban, lo cual respondía a cuestiones prácticas como el clima y la sociabilidad.

En la escuela de *TC* se construyeron una serie de comedores por toda la escuela. La disponibilidad de espacios no pavimentados y la existencia de suficientes árboles permitieron que cada comedor se ubicara aprovechando su sombra. La construcción fue financiada por la sociedad de padres de familia. Todos ellos eran de cemento y estaban rodeados por bancos circulares en donde los alumnos podían sentarse. Se pintaron de diversos colores y sólo una sección, que se encontraba junto a la cocina, estaba techada con láminas (véase anexo 3).

Estos espacios no sólo se habitaban con el propósito de ingerir los alimentos, en la escuela de *JA* también era el lugar en el que las maestras hacían sus reuniones para organizar el trabajo en común y planear sus próximas actividades. En la escuela de *TC* se utilizaban con múltiples propósitos: la realización de trabajos en equipo por parte de los alumnos, para las sesiones de las materias extracurriculares, para el trabajo regular de los profesores cuando el calor no permitía estar en el aula, para la realización de reuniones con los padres de familia y como un área de convivencia para los alumnos en los tiempos de esparcimiento.

Los comedores en ambos casos son ejemplos de cómo mediante la apropiación de un espacio se convierte en lugar. Los miembros de la escuela partieron de las posibilidades que cada instalación les brindó para apropiarse de ellos de acuerdo con sus necesidades e intereses particulares. Son lugares, además, en los que se desarrollan actividades adicionales a la ingesta de los alimentos, lo cual les dota de una mayor significación en la cotidianidad de la vida escolar.

Contar con los espacios para preparar y consumir los alimentos fue una necesidad para arrancar con el servicio, pero para que este se mantuviera funcionando, era necesario recibir continuamente una serie de insumos. De acuerdo con lo que se observó, y a lo que

manifestaban los involucrados de cada uno de los establecimientos, se requería principalmente de cuatro tipos de recursos para poder ofrecer el servicio de alimentación en las escuelas: a) *línea blanca*, como estufas, refrigeradores y congeladores; b) *utensilios*, como sartenes, cacerolas, platos, vasos, cubiertos; c) *consumibles*, como carne, frutas, especias, verduras, leche, jabón, agua, tortillas y gas; y finalmente, d) *humanos*, quienes se encargan de la preparación y distribución de los alimentos. En la práctica, las encargadas de hacer la comida no distinguían entre estos recursos, ellas necesitan contar con todo para llevar a cabo la tarea. La falta de alguno de ellos podía complicar, o impedir que operara el servicio.

Desde un principio, el diseño del PETC no se contempló la dotación de todos los recursos mencionados, y los que sí se consideraron a veces no resultaban suficientes o carecían de la calidad requerida. Con esto se establecía una distancia entre lo que se exigía en las normas para la preparación de los alimentos, y los recursos con los que se contaba para dar cumplimiento a los requerimientos de higiene y calidad en la cocina. En general, las necesidades no solventadas por parte de los encargados del programa en la entidad tenían que ser compensadas a partir de las gestiones de los miembros de las comunidades escolares escuelas y el apoyo financiero de las madres y padres de familia.

Los electrodomésticos para la cocina eran los recursos más costosos en términos de su adquisición y mantenimiento. El director de la escuela de *TC* decía que ellos sólo contaban con una estufa, y que esta era insuficiente para los 200 platillos que, aproximadamente, se cocinaban a diario. Además, el congelador se les había descompuesto y hasta ese momento no habían podido remplazarlo ni repararlo, lo que “comprometía el estado de la comida”, principalmente la de origen animal (Ent. 1-02/18). En un sentido similar, las madres de familia encargadas de la cocina recordaban que, en un principio, les habían dado unas ollas muy pequeñas que no les resultaban funcionales para la cantidad de comida que debían de preparar, por lo que habían decidido venderlas y con el dinero obtenido, comprar dos sartenes más grandes (R.O. 19/10/17).

Este último es un ejemplo de los márgenes de autonomía bajo la cual las madres de familia tomaban algunas de las decisiones respecto al servicio, misma que se tradujeron en un estilo productivo de resolver las constantes problemáticas y carencias a las que se enfrentaban. En su conjunto, las condiciones de los recursos daban cuenta de una dotación que buscaba cumplir con unas condiciones mínimas y en la que no se contemplaban algunas

cuestiones prácticas, por ejemplo, la cantidad de personas que recibirían el servicio o el mantenimiento de los electrodomésticos.

Las encargadas de la cocina también se posicionan ante la contradicción de lo que se les pide en términos de reglamentación para el servicio y los recursos con los que se les dota. En una conversación grupal con las encargadas del servicio, una de ellas manifestaba que *el gobierno nos pide higiene, pero la cocina está descubierta, nos exigen que cocinemos sin aceite, pero las sartenes que nos dan son de muy mala calidad y la comida se les pega* (R.O. 19/10/17). El discurso de la calidad y la alimentación saludable se encontraba muy presente en las reglamentaciones del programa y en el periodo de observación se tuvo la oportunidad de acompañar al director a una reunión sobre buenos hábitos alimenticios en la que se enfatizaba sobre la importancia de la promoción de estos aspectos en la escuela (R.O. 01/02/17). Sin embargo, estas normativas son difíciles de llevar a la práctica cuando los recursos limitan su implementación en la práctica.

La calidad de los recursos, principalmente los comestibles, también era una fuente de preocupación constante para las encargadas del servicio. De acuerdo con una de las madres de familia, el manejo de los insumos por parte de los proveedores carecía de los cuidados necesarios y, en ocasiones, llegó a comprometer su integridad. Cuando esto llegaba a pasar se tenía que suspender lo que habían programado en el menú semanal y cambiar el platillo que prepararían (Ent. 11-06/18). Así lo comentaba otra de ellas:

*[...] últimamente la carne está muy de mala calidad, [...] las verduras, los que la traen no tienen la higiene que deben de tener porque nos juntan verduras con carne, nos hacen revoltijos. Nosotros les tenemos que estar diciendo, nos llega todo sin bolsas y es un descontrol que tenemos que andar ahí acomodando y solucionando todo eso* (Ent. 9-06/18).

Al problema de la calidad en los insumos, se sumaba el que los proveedores no siempre recibían los pagos por los productos que surtían, lo que comprometía la entrega de los alimentos:

*Hay muchos problemas -afirmaba el director- los proveedores nos comentan que el gobierno les debe de seis meses atrás. Incluso el año pasado se cambió de proveedores porque según nos comentaron algunos tenían año y medio sin pagarles. [la deuda] era de millones de pesos, según lo que nos comentaron ellos. Actualmente, las personas que nos*

*surten también nos traen de Tecomán la comida, y también nos dicen que el gobierno no les ha pagado, que es su trabajo y no tienen con qué sostenerlo \_maestro, ocupamos pagos, y no nos han pagado\_. Y en algunas ocasiones nos han dicho\_ no tenemos insumos porque, hasta que nos paguen\_. Entonces suspenden la carne o las verduras. Entonces decimos \_Pues bueno, si no hay, pues nosotros entendemos, porque es su trabajo y de dónde van a sacar, cuando se supone que debe haber dinero destinado ya para esos rubros, ¿no? (Ent. 19-05/18).*

En el periodo al que se refería el director, la federación distribuía los recursos del PETC a las autoridades estatales para que ellas los administraran y distribuyeran. La falta de pagos fue una constante en el discurso de los sujetos, y no se limitaba a los proveedores. También los profesores manifestaban constantes incumplimientos en el pago de sus percepciones. Del testimonio anterior, se identifica una estrategia llevada a cabo por la administración estatal para seguir distribuyendo los insumos pese a la falta de pagos: la de rotar a los proveedores, incluso cuando estos se encontraban en zonas alejadas a los establecimientos, por ejemplo, el municipio de Tecomán, al que hacía mención el director, se ubica aproximadamente a una hora de camino.

Además, la falta de liquidez comprometió en algunas ocasiones la operación del servicio de alimentación, ya fuera que se afectara el cumplimiento del menú programado, o que simplemente no se contara con los recursos necesarios para ofrecer el servicio. Algunos miembros de la comunidad comentaron que, en dos ocasiones, se había tenido que reducir la jornada debido a que no se contaban con insumos para dar la comida, por lo que los niños se retiraron a la una de tarde (R.O. 19/10/17).

Los recursos humanos sí se encontraban considerados como parte del diseño del programa, por lo que tenían tareas y responsabilidades asignadas, pero no se contaba con recursos financieros para retribuir económicamente su trabajo. En el documento base del PETC se establecía que la escuela debía de organizar una comisión de madres de familia para que se encargaran de realizar todas las tareas asociadas a la prestación del servicio. Sin embargo, asegurar la asistencia diaria de cuatro madres de familia durante una jornada de seis horas no resultó sencillo, y requirió de la capacidad de negociación del director y la directora, así como de la toma de acuerdos instituidos con ellas.

El acuerdo al que llegó el director de la escuela de TC con las madres de familia consistió en ofrecerles: *la comida que queda, que no son las sobras, [...] se las damos como un cierto pago. Porque no es posible que vengan las mamás, son cuatro mamás porque es muchísimo trabajo [...] picar la verdura, picar cebolla, jitomate, freír los 200 [...] filetes de pescado o azar la carne, imagínate. O que hacen tortitas de papa o sopitos, cinco sopes por niño, multiplícalo por 180, ¿sí? O sea, es un trabajo de horas, aparte tienen que lavar las cacerolas y todo eso* (Ent. 1-02/18).

Este acuerdo comprometió a las madres de familia con la actividad, aunque impactó en el costo que implica la exigencia de siempre cocinar para que existiera el excedente para repartirse. Aun así, el testimonio enfatiza en el hecho de que ese pago simbólico es insuficiente con respecto a todo el trabajo que realizan.

La comunidad escolar se mostraba empática ante la carga de trabajo que realizan las madres de familia encargadas del servicio cuando se reconocía la complejidad de labor: *es realmente un trabajo pesado, pesado* -afirma el profesor de quinto grado- *Que abarca también [...] parte del programa y [sin embargo] no hay ninguna remuneración económica para las mamás, o sea, el apoyo prácticamente tiene que ser gratuito* (Ent. 6-06/18). No obstante, sabían que era poco lo que se podía hacer y terminaban por normalizarlo. Así lo manifiesta el profesor del sexto: *debe de existir una paga para las señoras, pero como no queda dinero, [...] están trabajando por pura voluntad* (Ent. 7-02/18).

Desde los lineamientos para la organización y el funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo (Subsecretaría de Educación Básica, 2013) se estableció que el director era la figura responsable de conformar el comité de madres de familia que se encargarían de preparar los alimentos. La participación de ellas, por otra parte, se manejaba como un apoyo voluntario que se debía de llevar a cabo de manera diaria. En el caso estudiado se observó que las madres permanecían jornadas de seis horas diarias, lo que me generaba el cuestionamiento sobre qué era lo que las motivaba a aceptar ese nivel compromiso con la escuela.

En una conversación informal que tuve con las encargadas de la cocina mientras hacían sus labores, ellas manifestaron que la remuneración económica era uno de los muchos pendientes del programa y, aunque les gustaría que se les pagara, era algo que veían muy lejano. Su única retribución era la de tener solventado el problema de la comida diaria en sus

casas, aunque en sus discursos ellas mencionaban que la principal motivación era la de estar cerca y al pendiente de sus hijos. Además, se pudo observar que para ellas representaba un espacio de socialización en el que habían establecido fuertes relaciones de camaradería (R.O. 19/10/17). Todo lo anterior resultaban ser alicientes suficientes para haberse arraigado y comprometido el servicio de alimentación.

Históricamente, los padres y madres de familia han sostenido la institución escuela a partir de sus cooperaciones económicas y otros diversos tipos de apoyos. En el caso estudiado también se podría considerar que su aporte para sostener el servicio de alimentación es otra de las formas en que se manifiesta esta relación histórica entre la escuela y la familia. Sin embargo, por la manera en que se organizó esta actividad en la escuela de *TC*, hay algunas características que llevan a pensarla más como un trabajo que como un apoyo. Por ejemplo, la obligación implícita de cubrir con horario fijo y un calendario semanal, además de la definición de tareas específicas a ejecutar que se le asignan a cada una de las madres de familia.

Al pensar esta tarea en términos de una relación laboral se pueden identificar algunos rasgos de un trabajo precario en sus condiciones, por ejemplo una escasa remuneración y una alta exigencia de compromiso para con las tareas. Durante el periodo de observación se registraron todas las responsabilidades asignadas a las encargadas de la cocina: programar el menú semanal, vigilar la entrega de los insumos, cuidar que los alimentos se encuentren en condiciones óptimas, preparar los platillos, lavar las sartenes, atender las reglamentaciones sanitarias, asistir a cursos de capacitación, gestionar los insumos, entre otras.

Se sabe que las madres de familia no establecieron una relación laboral con el Estado ni con la escuela, inclusive que muchas de sus acciones se enmarcan en una tradición en la que la familia ha sido uno de los soportes principales de las instituciones educativas. Pero en este caso, se trata de un compromiso mayor al que regularmente llevan cabo y, pensarlo en términos de un trabajo, permitió reflexionar sobre las condiciones en que estaban realizando dichas tareas.

Las encargadas de la cocina no fueron las únicas que experimentaron una sobrecarga de trabajo, el director también manifestaba un aumento en sus responsabilidades a partir de que la escuela comenzó a ofrecer el servicio de alimentación. A sus actividades regulares relacionadas con la organización de la escuela, se añadieron otras asociadas con la logística

para la preparación de los alimentos: *me llevaba mi camioneta -recordaba- tenía una x-trail [...] y la cargaba, llegaba aquí y la descargábamos. Era poner mi gasolina, era poner mi camioneta, que no es de carga, ¿sí? Y lo hacía de esa manera porque tenía que cumplir, tenía que traer los insumos de alguna manera* (Ent. 1-02/18). Esto último no lo hacía de manera permanente, ya que hubo periodos en que los proveedores llevaban los alimentos a la escuela. Sin embargo, cuando estos no podían o se cortaba el suministro por falta de pagos, él debía estar en la disponibilidad de ir por ellos.

Además de la molestia que suponía el aumento de las responsabilidades, el director también se veía en la necesidad de movilizar recursos propios para asegurar el funcionamiento regular del servicio. Esto reafirma la idea de que existía una transferencia por parte de las autoridades educativas en muchas de las actividades y responsabilidades asociadas al servicio de alimentación, situación que generaba un sentimiento de abandono en el director, quien lo manifestaba a manera de cuestionamiento al Estado: *el gobierno [dice] \_ahí te va el cuete y tú organízate, y saca el dinero de donde te dé tu gana porque yo no te voy a dar más que para ti, y voy a dar para pagar los insumos* (Ent. 19-05/18).

Mantener en funcionamiento el servicio de alimentación en una escuela con una matrícula aproximada de 200 alumnos es una tarea compleja. Conllevaba el cumplimiento de altas demandas de trabajo, apoyadas en una baja disponibilidad de recursos humanos, económicos y materiales. Para mantenerlo en operación, los encargados se vieron en la necesidad de tomar acuerdos instituidos, movilizar estrategias para compensar las carencias bajo las que trabajan, e incluso utilizar recursos propios. Cuando esto no ha sido suficiente, se ha llegado a suspender el servicio. Lo que deja ver las condiciones tan endeble bajo las cuales se mantiene en funcionamiento.

Analizar la forma en que se organizó el servicio de alimentación en función de los espacios y los recursos permitió acercarse a dos rasgos del proceso en que la escuela de TC se apropió de este mandato, el primero de ellos son las limitantes para llevar a cabo una tarea de una alta complejidad y de una exigencia de recursos considerables, y el segundo acerca de las formas mediante las cuales los sujetos lidian con las condiciones que se les ofrecen y crean las posibilidades para sacar adelante la tarea. En este sentido, la apropiación es un acto creativo, tal y como lo afirma Certeau (1980 )

En general, se encontraron tres tipos limitantes para operar el servicio de alimentación: a) las que provienen del diseño mismo del programa, como el asignar menos recursos de los necesarios para la realización de las tareas, o no llevar a cabo las adaptaciones en las estructuras institucionales del establecimiento, b) las provocadas por las autoridades locales, como el no hacer una correcta distribución de los económicos y el adeudo a los proveedores, y c) las condiciones del contexto, como el no contar con el suficiente espacio para edificar una cocina.

Las condiciones bajo las cuales realizan las tareas y la complejidad de las demandas también establecen límites sobre los cuales los sujetos trabajan. En algunas ocasiones llevan a cabo acciones que les permiten contrarrestar las adversidades o limitantes a las que se enfrentan, pero estas acciones solo les permiten solventar parcialmente los problemas.

Desde el diseño del PETC se asume que los sujetos deben de completar las ausencias de recursos para cumplir con las exigencias que se les plantean. Llama la atención que, pese a algunas manifestaciones de inconformidad, los miembros de la comunidad se comprometían con la tarea y la sacaban adelante, incluso ofreciendo sus propios recursos.

Una de las formas en que los sujetos realizaban las tareas relacionadas con el servicio de alimentación era mediante una serie de ajustes entre las demandas y las condiciones en las que se encontraban. En general, se pudieron identificar dos tipos de adaptaciones, las posibles como las llevadas a cabo con los comedores, y las deseadas o parciales, que aún eran un proyecto como en la cocina de la escuela de *TC*.

Sobre el PETC se identificó que las contradicciones en el caso de la alimentación no solo eran simbólicas, sino también prácticas, ya que las exigencias no se adecuaban a las posibilidades de los sujetos. También se pudo observar que la falta de recursos no solo limita que se ofrezca la alimentación a los alumnos, sino que compromete el servicio educativo, ya que los alumnos tenían que retirarse de la escuela cuando no había qué darles de comer.

### **Las cuotas**

Como se ha mencionado, la operación del servicio de alimentación en las escuelas dependía de la disponibilidad permanente de los distintos tipos de recursos necesarios. Muchos de ellos estaban contemplados en el diseño del programa y eran provistos por el Estado a través de diversos mecanismos. Sin embargo, algunos productos consumibles no forman parte de los

insumos que se ofrecían, pese a su importancia en el proceso, entre ellos el gas, el agua, el aceite, las tortillas, la leche, etc.

Para poder adquirir de manera regular estos elementos, las encargadas del servicio habían recurrido a uno de los mecanismos tradicionales para resolver la falta de recursos en la escuela: solicitar la colaboración económica a las familias de los alumnos por medio de cuotas. En la escuela de *TC* los alumnos debían de pagar cinco pesos por cada comida, pero se les exigía que cubrieran el costo de toda la semana, ya que no aceptaban pagos por uno o varios días. Esta decisión la habían tomado las madres de familia encargadas de la cocina, y había sido respaldada por el director debido a que, de acuerdo con ellos, había quienes sólo pagaban la cuota cuando se ofrecía un alimento que les resultaba atractivo, principalmente algún platillo preparado con carne o pescado. Además, cobrar semanalmente les resultaba más conveniente a las encargadas de la cocina debido a que podían programar las porciones que prepararían cuando ya sabían la cantidad de personas que comerían.

El mecanismo de las cuotas resolvió el problema de los insumos faltantes, pero se tradujo en una mayor carga burocrática y de trabajo para las madres de familia encargadas de la cocina. Cada lunes tenían que instalarse afuera de la escuela con una mesa y unas sillas para recibir los pagos de quienes quisieran que sus hijos tomaran los alimentos esa semana. Además del cobro, debían llevar un registro, hacer un presupuesto de gastos y realizar las compras (R.O. 16/10/17).

De acuerdo con las reglas de operación del programa (Subsecretaría de Educación Básica, 2013), las escuelas no deberían de cobrar ningún tipo de remuneración por el servicio de la alimentación, ya que este debería ser solventado con los recursos federales que se distribuían a la entidad. También se enfatizaba que en ninguna circunstancia se podía negar la alimentación a los alumnos. Sin embargo, en la práctica los recursos que llegaban al establecimiento eran insuficientes, por lo tanto se establecieron las cuotas y la restricción del servicio a quienes no pagaban.

Durante el periodo de observación se identificó una exclusión del servicio de todos aquellos alumnos cuyos papás no podían o habían decidido no pagar la cuota semanal. Ante esta situación, el director dijo que intentó solicitar apoyo a los encargados del programa externándoles la situación, pero desde ahí sólo le respondieron que tratara de convencer a las madres de familia para que sus hijos tomaran los alimentos en la escuela (R.O. 16/10/17).

Con lo cual, las mismas autoridades estaban legitimando el cobro de la cuota. Además, esta situación es otro ejemplo de la transferencia de responsabilidades hacia los encargados de operar el servicio, quienes debía de resolver todos aquellos problemas que se generaban a partir de la implementación de las distintas tareas del programa.

Como es lógico, los principales afectados de la exclusión del servicio por falta de pago eran los alumnos, quienes debían permanecer en la escuela la misma jornada que aquellos que sí tomaban los alimentos. En el periodo designado para comer, incluso se pudo observar que los estudiantes que no comían se autoexcluían de los espacios donde se ubicaban el resto de sus compañeros. Los profesores les permitían que permanecieran en otro lugar, pero a una distancia en la que pudieran vigilarlos. Algunos de ellos llevaban comida de casa, principalmente fruta. El número de alumnos que se encontraban en esa situación era diferente de acuerdo con el grupo y el día en que se observara, pero en general eran entre dos y cinco.

Si bien el cobro de cuotas tiene la buena intención de cubrir los gastos indispensables para poder preparar los alimentos, sin duda rompe el objetivo compensatorio de que la escuela apoye a los grupos vulnerables procurando su buena alimentación. Es más, aquí incluso se puede observar una autosegregación en el espacio de aquellos que no pagan la alimentación, si bien *a priori* no podemos decir si esos niños no podían pagar la alimentación o no querían hacerlo. La escuela fue sensible a esta situación que de entrada rompía con las reglamentaciones que prohibían el cobro de cuotas, ya que se decidió exentar del pago a algunos alumnos por medio de lo que ellos denominaron “beca”. De acuerdo con el director, el proceso para seleccionar a los beneficiarios había sido el siguiente:

*yo, con la cocina y con los maestros lo platicamos. Qué niños son los que tienen necesidad y ellos me dicen [...] qué niño tiene necesidad y que no puede solventar el dinero. Y le pregunto a las señoras de la cocina, que los conocen, y ellas me dicen \_hay maestro, esa señora sí puede, pero es muy floja, no quiere trabajar\_ ok, entonces ese niño no, que pague la señora. Pero si me dicen, esa mamá, ese papá se las ve muy difíciles a pesar de que trabaja y le echa ganas, entonces ahí sí los apoyamos con que no paguen la comida (Ent. 1-02/18).*

En sus palabras, la decisión final sobre a quién se apoya recae sobre el criterio de las encargadas de la cocina, quienes la realizaban de manera discrecional y desde sus puntos de

vista personales, que están atravesados tanto por prejuicios como por las características de las relaciones locales entre las familias que forman parte de la escuela. Más adelante profundizaré en cómo la vida cotidiana de la escuela estuvo atravesada por diferencias de clase social expresadas en términos de ubicación geográfica de las familias. Por el momento, valga señalar que para mantener la beca, los alumnos debían obtener buenos promedios en sus evaluaciones, aunque este era un requisito que poco se consideraba en la práctica. Al respecto, el director señalaba que en un principio el propósito radicaba en que estos alumnos presentaran una mejora en sus calificaciones, aunque también confesó que es algo que “no se ha podido lograr”, debido a que son muy pocos los que han mejorado sus calificaciones a partir de que “se les dio el apoyo” (Ent. 19-05/18). De esta manera, la propia beca se convierte en uno de los mecanismos cotidianos que producen discriminación: convierte en dádiva o favor algo que inicialmente se planteaba como un derecho para todos. La propia beca, en sí, provoca un doble señalamiento de distinción social en el sentido que le da Bourdieu (1988), ya que para merecer lo que en realidad es su derecho, deben de hacer algo adicional a lo que hacen los demás: mejorar el rendimiento académico, en el caso estudiado.

Otorgar becas para la alimentación fue un acuerdo instituido, como lo fue también el cobro de las cuotas, ambos con los propósitos de hacer posible la meta de alimentar a los estudiantes sin tener los recursos suficientes, e integrar al servicio a quienes no podían solventar el gasto y, en menor medida, impactar positivamente sobre el desempeño escolar. Al final, los resultados en estos objetivos no tuvieron los efectos esperados. La necesidad de solventar los gastos del servicio impide que las becas sean una táctica que pueda generalizarse al resto de los estudiantes, que no han tenido tampoco mejoras en sus calificaciones. Es decir, aquellos que no pueden pagar la cuota, no reciben los alimentos, no conviven de igual manera que los demás al segregarse en el espacio, o si reciben el alimento al que tendrían derecho originalmente, lo hacen según los criterios de las madres de familia, en un sistema discrecional, y en el que además se les pide, a diferencia de los demás, que mejoren su rendimiento escolar.

El caso de las cuotas permite observar cómo un incumplimiento por parte de las autoridades en su obligación de ofrecer todos los recursos necesarios para ofrecer el servicio de alimentación del PETC, se tradujo en una táctica para recabar dinero a través de las cuotas y otra para atender a algunos de los que no pueden pagarla. Con lo cual hay un doble

incumplimiento a lo establecido en los lineamientos del programa, y que es uno de sus principios básicos: dar una buena alimentación a las personas de bajos recursos. Por lo tanto, se propician, tanto en la táctica para dar el servicio como en la táctica que intenta compensar a quienes no pueden pagarla, prácticas de discriminación. Finalmente, habría que señalar que los recursos se han manejado de una manera discrecional, ya que son las madres de familia quienes se encargan de administrarlo y no se les exige que rindan cuentas sobre su utilización. Cabe señalar que, hasta donde pude observar, tampoco hubo reclamos o disputas por parte de las madres y padres de familia respecto al manejo de estos recursos.

### **¡Hora de Comer!**

Para que los alumnos pudieran tomar diariamente los alimentos en la escuela se requería de mucho tiempo y organización previa. Las madres de familia encargadas del servicio asistían diariamente a la escuela en un horario de 8:00 a 9:30 y de 11:00 a 15:00. En este tiempo, además de las compras y las tareas que se han mencionado, ellas debían hacer un menú semanal y difundirlo entre la comunidad escolar. Este se realiza en una cartulina y se pegaba en la entrada de la escuela cada lunes. Su propósito era que los familiares estuvieran enterados de lo que comerían sus hijos y motivarlos a que pagaran la cuota semanal, que se cobra ese mismo día. Un ejemplo de lo que comían semanalmente los alumnos se puede observar en el siguiente menú: lunes, frijoles charros; martes, chilayo con arroz; miércoles, sopes gordos; jueves albóndigas y el viernes se suspendió el servicio porque se llevaría a cabo el consejo técnico escolar y no habría clases (R.O. 19/10/17).

Durante el tiempo que duró el trabajo de campo se pudo registrar que los menús siempre se difundieron de manera semanal y que se cumplía cada día en la preparación de los platillos señalados. En dos ocasiones pude comer en la escuela lo mismo que se les ofrecía a los alumnos, a partir de lo cual observé las dinámicas bajo las cuales se desarrollaba la actividad.

La comida se comenzaba a repartir a las 13:30, pero desde mediodía las madres de familia ya habían concluido con toda la preparación. Mientras permanecían dentro de la cocina ellas debían usar delantal, cubrebocas y un gorro como parte de las medidas de higiene que se les exigían por parte de las autoridades. El tiempo que tenían libre antes de la llegada

de los alumnos lo utilizaban para socializar entre ellas, generalmente sentadas en los comedores.

Los grupos salían a comer de manera escalonada y el orden variaba en función de las clases extracurriculares que tuvieran durante ese horario. Cada alumno primero se dirigía a lavarse las manos, posteriormente tomaba un vaso con agua, recibía su plato y pasaba a tomar una porción de fruta. El momento en que se estaba sirviendo la comida era cuando más personal se necesitaba para agilizar el proceso, incluso uno de los intendentes apoyaba con esta tarea.

Mientras los alumnos esperaban el turno para que les entregaran los alimentos permanecían en relativo orden, si acaso alterado por las charlas que sostenían con sus pares, pero generalmente cuidaban de no hacer demasiado ruido ni romper la fila. El momento en que parecían más hastiados era cuando se formaban para lavar los trastes, debido a que este proceso era más lento y ahí ya se generaba un mayor desorden, por lo que los maestros debían de intervenir con mayor frecuencia.

Los comedores se encontraban distribuidos por toda la escuela y generalmente los alumnos elegían aquellos que se estaban más cerca de su salón. El tiempo destinado para la alimentación era de veinte minutos, pero este variaba en función del tipo de comida que se servía, y generalmente el tiempo se extendía más de lo programado. Los maestros comían junto a los alumnos y eran los encargados de cuidar el orden en que se llevaba a cabo la actividad, vigilar que los alumnos terminaran con todos los alimentos y tratar de cumplir con el tiempo que les correspondía. En este momento, era posible observar una dualidad en la convivencia, que se presentaba de manera simétrica cuando el profesor se sentaba en el mismo espacio que los alumnos a comer un platillo similar, pero que se volvía asimétrica cuando asumía de nuevo su papel de encargado de regular los tiempos y vigilar la conducta de los demás.

A pesar de la organización que se había instituido para la alimentación, esta no estaba libre de dificultades. Un ejemplo de los problemas que pude observar fue en la salida a comer de los niños de sexto grado, quienes se retrasaron y se empalmaron en la fila para recibir la comida con los de cuarto. Cuando les daban su plato, algunos de ellos eran cuestionados acerca del pago de la cuota. Ese día dos alumnos no tomaron los alimentos, se separaron del resto y uno de ellos compartió una manzana con el otro (R.O. 17/10/17). Al finalizar, los

alumnos se dirigieron a lavar los trastes que habían utilizado. Existían dos espacios para esta actividad, uno de ellos fue adaptado y el flujo de agua era muy lento, lo que retrasaba la tarea. Ese día la comida del sexto grado duró 45 minutos al empalmarse con el cuarto grado para recibir los alimentos y lavar los trastes. De manera ideal, la organización contemplaba que los grupos salieran de manera escalonada, pero esto pocas veces se logró observar durante el periodo en el que se llevó a cabo el trabajo de campo.

Los alumnos lavaban los trastes que utilizaban y los ponían al sol para que se secaran. Estos eran utilizados posteriormente por otros grupos debido a que no se contaba con un juego para cada uno. Dicha tarea había generado posiciones encontradas entre los miembros de la comunidad escolar, el director aludía a un sentido de responsabilidad para justificar que los estudiantes se encargaran de esta actividad: *tenemos que enseñarles a los niños que tienen que ser responsables de sus utensilios. Si me lo entregan en la comida, tengo que regresarlo limpio y tiene que haber un trabajo de parte de ellos* (Ent. 19-05/18). Por otra parte, uno de los profesores ponía en balance los beneficios de la actividad con aquellos inconvenientes que generaba y señala lo siguiente: *es bueno que aprendan a lavar sus trastes, pero también se pierde tiempo en ese momento. Se gana una y se pierde otra. El hecho de salir a hacer esas actividades, ellos están perdiendo una parte de su formación de tiempo de trabajo en el aula* (Ent. 13-02/18). Como puede verse, los profesores tienen apreciaciones distintas respecto a la utilidad educativa sobre el uso del tiempo para esta actividad. No obstante, durante el trabajo de campo, constantemente se observó que los grupos volvían más tarde de lo esperado a sus aulas debido a los retrasos en el lavado de los trastes, generalmente asociado a que el lavabo que adaptaron no tenía la capacidad para llevar a cabo dicha tarea.

Desde otra posición, el profesor de sexto grado negaba que la actividad interfiera con el desarrollo normal de la jornada. De acuerdo con él:

*No nos quita tiempo, más bien, nosotros le damos un tiempo. De una y media a dos de la tarde sabemos que se van a alimentar. Entonces, nuestra última clase termina a la una y media, o tanteamos para ese ratito ya estar terminando. Terminan, se van a lavar las manos, y regresan al salón y nada más esperamos a que las señoras de la cocina nos manden a hablar* (Ent. 7-02/18).

En el testimonio se defiende la actividad desde una situación ideal que pocas veces se cumplía en la realidad. Como se mencionó anteriormente, fueron pocas las ocasiones en que

pude registrar que los horarios para salir o regresar al salón se cumplían de acuerdo con la organización establecida. Llama la atención que se sostenga esa meta y el hecho de que ninguno de los testimonios se refiriera a la falta de trastes como motivos para llevar a cabo dicha tarea. Ni al problema del flujo del agua o a la necesidad de una mayor coordinación para agilizar el proceso como condicionantes del proceso. Aunque hay diferentes opiniones acerca de cómo organizar la actividad y su propio valor pedagógico, prevalece la opinión del director respecto a la promoción de valores o hábitos en los alumnos, la cual acabó por instituirse. Si se observa esta actividad desde el punto de vista pedagógico, se identifica que a través de ellas se promueve el acatamiento a las reglas establecidas por la dirección por un lado, la necesidad de coordinación entre unos y otros, el fomento de la colaboración y responsabilidad de los alumnos, y la adecuación a trabajar con los recursos existentes. También la prevalencia de prácticas discriminatorias en el caso de quienes no pagan cuotas, así como de colaboración y flexibilidad en el trabajo que tienen que realizar los miembros de la comunidad escolar, como las madres de familia, el intendente, el mismo director y los docentes.

La forma en que se organiza la ingesta de alimentos permitió analizar los mecanismos a partir de los cuales los miembros de la comunidad escolar se apropiaron de una tarea nueva y para la cual no existían referentes normativos acerca de cómo llevarla a cabo. En ninguno de los documentos se ofrecían pautas acerca de la manera de diseñar una logística para llevar a cabo dicha actividad, por lo que los profesores y el director tuvieron que idear una, y lo hacen partiendo de los referentes de acción aprendidos en lo ya instituido. Toda actividad tiende a normarse, y en la escuela esto generalmente se hace mediante esquemas de organización que se han sedimentado a lo largo del tiempo en un formato escolar que los profesores han interiorizado y sirven como referente para actuar ante diferentes demandas.

De acuerdo con lo anterior, los miembros de la comunidad escolar se apropiaron del mandato de alimentar a los estudiantes estructurando la actividad a partir de acciones y recursos provenientes de la organización de las aulas, como la división por grados, las filas para regular el flujo de los alumnos, la asignación de horarios y turnos, y el cuidado del orden por medio de la vigilancia de los profesores.

## **Resistencias y formación de hábitos alimenticios**

Pese a las dificultades descritas para organizar y ofrecer el servicio de alimentación a los estudiantes, existía un consenso entre diversos miembros de la comunidad escolar acerca de los beneficios de llevar a cabo esta actividad. Además del cuidado en la nutrición que se les podía ofrecer, también se afirmaba que la forma en que se había organizado el servicio impactaba positivamente en la formación de conductas positivas de alimentación e higiene entre sus alumnos.

De acuerdo con ellos, se había dado un cambio gradual en las actitudes de los estudiantes hacia los alimentos saludables, como las verduras y las legumbres, que en principio rechazaban. Además, se habían habituado a las reglas de higiene y conducta que se les exigían, por lo que en ese momento ya no era necesario vigilar su cumplimiento.

Para los profesores, el director y las madres de familia encargadas de la cocina, esto representaba un logro que no había sido fácil de alcanzar porque tuvieron que enfrentarse a diversas resistencias por parte de los estudiantes. Una de ellas fue la negativa de los alumnos a comer ciertos tipos de alimentos. Al respecto, el profesor de sexto grado recordaba que cuando arrancaron con el servicio de alimentación menos de la mitad de alumnos se comían las lentejas sin oponer resistencia, y con el resto debían de batallar para que lo hicieran. Una de las acciones llevadas a cabo por las madres de familia fue incluir otros ingredientes como el jamón y la salchicha para mejorar el sabor del platillo. Como resultado de esto, el rechazo por las lentejas disminuyó y cada vez era menos la cantidad de alumnos que no querían comerlo (Ent. 7-02/18). Cabe hacer notar que esta estrategia estaba incumpliendo con las normas de alimentación del programa en cuanto al tipo de alimentos que estaba permitido integrar a los platillos, e implicaba un gasto adicional al presupuesto semanal. Sin embargo, se abonaba al logro del objetivo general de la tarea en el sentido de diversificar y mejorar los alimentos que ingerían los estudiantes.

En general, las tácticas que ellos mencionaban para tratar con el problema se basaban en la concientización y el convencimiento de los estudiantes. Una de las encargadas de la cocina lo planteaba así: *lo deben hacer, aunque no les guste, la comida está buena. Tienen que hacer el esfuerzo de comer, aunque sea ir incrementando una verdura a su comida* (Ent. 11-06/18). En esta misma tónica, el profesor de sexto añadía que había tratado de un *esfuerzo, de estar [dialogando] constantemente con ellos \_ el alimento no es para que a ti te guste, es*

*para que a ti te alimente, tu cuerpo y tú lo necesitas. Es mucho el tiempo el que te tienes que aguantar de aquí a que llegues a tu casa, mejor aquí come tantito\_ (Ent. 7-02/18).*

Durante las observaciones llevadas a cabo en los horarios en que los alumnos tomaban los alimentos se pudo registrar que existía un bajo nivel de rechazo hacía los platillos que se les ofrecían. Generalmente, los alimentos que menos les gustaban eran las verduras que acompañaban a la comida principal como guarnición. Algunos de los alumnos señalaban ciertos ingredientes les disgustaban, pero terminaban por comérselos, y cuando la comida les gustaba mucho pedían, algunos solicitaban una porción extra que en ocasiones se les concedía, y en otras no (R.O. 17/10/17).

Algunas madres de familia, que no pertenecían al grupo de la cocina, también daban cuenta de un cambio en los hábitos alimenticios de sus hijos. Una de ellas me comentaba que su hijo le pedía que hiciera comidas como las que le daban en la escuela (Ent. 9-06/18), y en un sentido similar, otra de ellas afirmaba que: *aquí ha aprendido a comer cosas, me ha dicho \_hazme esto, o hazme el otro; y ya tengo que preguntarle a Gaby [...]sí aquí aprendió a probar y a comer de todo (Ent. 12- 06/18).*

Los testimonios también señalaban que estos cambios se habían consolidado a lo largo del tiempo: *de primero me encontraba con muchos niños que \_Hay esto no me gusta\_ o querían regalar su alimento -Recordaba el profesor de sexto grado-. Van, pasan y ya después \_Quién quiere esto\_. Así estaban, entonces, a base de puro esfuerzo, de estar constantemente [...] O sea, es un esfuerzo que hemos realizado, y que ahorita nuestros alumnos no le ponen “pero” a ningún alimento (Ent. 7-02/18).* Una madre de familia comenta: *la carne, es la que casi no comía [su hijo] y ya la come, según como se la hagan aquí. Y allá en la casa yo se la trato de hacer así para que coma también. Pero aquí fue donde empezó a probar la carne (Ent. 9-06/18).* Este último también es otro ejemplo de cómo algunos rasgos de la alimentación en la escuela se replicaban en el hogar, y que la apropiación no se limitaba al contexto escolar.

Las resistencias de los alumnos para ingerir determinados alimentos se podrían atribuir a su edad, a los gustos personales y la diversidad de culturas alimenticias en sus hogares. Esta variedad de rutinas, gustos y modos de comer con las que cada estudiante llegaba a la escuela, se unían en una cultura única en la que sólo había una sola forma de preparar los platillos y se establecían reglas que todos debían de acatar.

Considerando lo anterior, lo que los maestros llamaban formación de hábitos, quizá también se pueda explicar a partir de un disciplinamiento de los cuerpos sobre la forma y la hora en que se comía, así como una habituación a las normas que regían el desarrollo de la actividad.

Finalmente, habría que establecer que no es posible saber si los alumnos comían mejor en la escuela que en su casa, como algunos docentes lo manifestaban, ni puedo aquí analizar si los menús eran balanceados como se deseaba, pero si se puede concluir que los estudiantes que accedían al servicio recibían una alimentación en la que se cuidaban las propiedades nutricionales y se elaboraban de manera higiénica. Además, de que algunas de las madres de familia se mostraban conformes con los cambios en las actitudes hacia la comida que manifestaban sus hijos, e incluso habían adoptado algunas de las formas de comer para llevarlas a cabo en su hogar.

### **Comer en la escuela de jornada ampliada**

El servicio de alimentación en la escuela de jornada ampliada presentaba algunas particularidades que lo diferenciaban del caso anterior. Una de ellas era su financiamiento, el cual dependía del DIF municipal y no del PETC, y otra es que se ofrecía a una menor cantidad de alumnos por lo que no exigía una organización tan sistematizada. La comida que se brindaba también representaba un soporte importante para que los alumnos y maestros lograran trabajar la jornada escolar completa, que abarcaba de las 8:00 a las 14:30.

En una conversación informal, la directora comentaba que el desayuno se debía servir a las 8:30 por indicaciones del DIF, pero que ellas habían llegado a un acuerdo con las madres de familia para que se diera a las 10:30, “que era la hora del desayuno”, de lo contrario, decía, nadie lo tomaría y no sería funcional para los horarios en los que se trabajaba (R.O. 9/10/17). En este acuerdo puede verse como al interior de la escuela se modifica una disposición oficial para ponerla acorde con las costumbres locales y los horarios escolares instituidos.

Los recursos que se recibían por parte del DIF únicamente contemplaban los insumos básicos para preparar un desayuno “ligero”. Para ofrecer una alimentación más completa, la encargada de la cocina tenía que comprar algunos otros como agua, tortillas, frutas, aceite, gas, etc. El mecanismo para recaudar el dinero necesario para adquirir los recursos en este caso también era el de las cuotas, que de igual manera correspondía a cinco pesos diarios. En

este caso, la única madre de familia encargada de la cocina era quien recababa el dinero. El sistema de cobro era más informal que en la escuela de *TC*, ya que los alumnos podían pagarlo en diferentes días y horarios, además de que no se llevaba un registro formal de quienes cubrían con su cooperación.

El sistema de recaudación financiera por medio de cuotas apoyó al sostenimiento del servicio, pero también se tradujo, como en la otra escuela, en un mecanismo de exclusión de aquellos alumnos que no podían pagar o que simplemente sus familias habían decidido no hacerlo. Durante la estancia en el campo, se pudo observar que eran entre cinco y diez alumnos quienes no comían los alimentos ofrecidos por la escuela. En esos casos, las madres de familia debían llevar comida de casa porque no había un establecimiento escolar que vendiera alimentos. Si pensamos en el tamaño total de la escuela conformada por 42 alumnos, es una proporción alta quienes no toman los alimentos en la escuela. Aquí, en una comunidad más pequeña y de escasos recursos, no hace falta llevar registros exactos para marcar la diferencia entre unos y otros, aunque cabe señalar que, al igual que en la escuela de *TC*, sólo un trabajo de campo mayor podría asegurar si estos alumnos no toman alimentos en la escuela por no poder pagar la cuota, o por no querer hacerlo al no gustarles los menús, o debido a otro motivo. Podemos destacar una división entre unos y otros, y una discriminación, aunque no podemos asegurar el sentido profundo de la misma.

El servicio de alimentación en la escuela estaba organizado solamente por una madre de familia, a quien se le daba un pago simbólico con lo que se recaudaba de las cuotas, cuya cantidad exacta no me compartieron. Lo que sí señalaban es que el monto era pequeño debido a la matrícula tan baja que tenía el establecimiento y que no todos pagaban. Las profesoras la apoyaban en la preparación de los platillos para compensar la ausencia de personal. En un día regular, ellas salían del aula y se dirigían directo a la cocina para realizar una de las siguientes tareas: calentar tortillas, servir el agua o dar los platos. Probablemente por ser una comunidad más pequeña, no había una asignación de labores previa, sino que conforme llegaban a la cocina, asumían alguna de las tareas. Incluso, pude observar que un día que no la encargada no pudo asistir al establecimiento, ellas realizaron todas las tareas necesarias para preparar y servir los platillos (R.O. 11/10/17).

El involucramiento de las maestras en las tareas de alimentación se traducían en una sobrecarga de responsabilidades y tareas. En el horario del receso, además de apoyar en la

logística de la comida, solucionaban conflictos entre los alumnos, vigilaban la disciplina y cuidaban la integridad de los estudiantes, a la vez que comían. A lo anterior, se sumaban las actividades didácticas y de evaluación que son inherentes a la labor docente y las responsabilidades administrativas en el caso de la directora.

Una particularidad de los insumos que ofrecía el DIF es que no incluían carne, a diferencia del caso anterior. Todas las comidas se elaboraban a partir de otros tipos de proteínas como la soya. Entre los platillos que se preparaban eran comunes los tacos de soya que se preparaba imitando la carne adobada, así como las tortitas de papa o el ceviche de brócoli.

La organización del servicio era menos sistemática y no había una difusión de los alimentos que se prepararían. Los alumnos generalmente llegaban al comedor preguntando qué se comería ese día. Por otra parte, la encargada de la cocina no se basaba en porciones predeterminadas, por lo que servía la cantidad de comida que le pedían y lo que su experiencia le dictaba que cada alumno era capaz de comer. Cuando el platillo agradaba a los estudiantes pedían porciones más grandes, e inclusive volvían por otra ración. Por el contrario, si no les agradaba desde un principio solicitaban una menor cantidad.

Un ejemplo de lo anterior se observó cuando se preparó un guisado de calabacitas y los alumnos pedían porciones muy pequeñas de uno o dos tacos, cuando el día anterior se habían comido cuatro o cinco enfrijoladas. Uno de ellos manifestó que ese día la comida no le había gustado, pero lo que más llamó la atención fue la respuesta de la encargada de la cocina, quien le respondió que a él “le quedaba el dicho de pobre y delicado” (R.O. 10/10/17). Ella pertenecía a la comunidad y parecía que esa condición le daba mayor libertad para relacionarse con los alumnos de ese modo, porque se pudo observar varias ocasiones en que se comunicaba con ellos de una manera similar.

Las profesoras comían lo mismo que sus estudiantes y lo hacían en espacios compartidos con ellos. Esto era valorado positivamente por la supervisora: *en la escuela de Estapilla [...] los maestros también comen de lo que les dan a ellos, y eso enseña a los niños a comer de otra manera, que ya no sea nada más lo que les dan en su casa, la pura sopa o diario frijoles, sino que les den verdura, que les den raciones. Y todo eso va a tener, a lo mejor, un poquito más adelante, un impacto positivo* (Ent. 18-06/18). Del testimonio se rescata la idea de la buena alimentación que los alumnos tienen en la escuela, aunque de

nuevo se recurre al juicio de las malas condiciones del hogar para resaltar su importancia sin que necesariamente haya un conocimiento al respecto, ni un análisis real de las propiedades de los alimentos que se les ofrecían.

Por otra parte, llamaba la atención que la misma supervisora haya afirmado que *una de las buenas cosas que ha dejado este programa [el PETC] es la alimentación* (Ent. 18-06/18) cuando el servicio en esa escuela dependía de otra iniciativa, lo cual daba cuenta de una imagen construida del programa a través de diversos imaginarios mediante los cuales se le atribuyen beneficios con los que no cuenta. Es decir, en la apropiación del programa se construye una imagen de la política que en este caso que configura de acciones de diversos órdenes de gobierno, ya que la escuela tendría el apoyo el del DIF aunque no fuera de jornada ampliada.

La apropiación del mandato de organizar el servicio de alimentación se caracterizó por llevarse a cabo a partir del estilo y tamaño de la escuela, además del carácter multigrado y rural del establecimiento. En general, había una menor atención a las regulaciones externas y un proceso que fluía en el devenir de los días de trabajo. Algo que se pudo identificar en los dos casos estudiados fue que, pese a tener fuentes de financiamiento distintas, en ambos casos solo se podía sostener la actividad mediante el cobro de cuotas a las madres de familia, lo que también en la escuela de *JA* terminaba por excluir a algunos de sus estudiantes.

Sobre la apropiación del PETC en un contexto multigrado como el estudiado, se pudo observar que la ampliación de funciones no necesariamente genera un rechazo, pero sí una acumulación de trabajo para los diferentes miembros de la comunidad. También se pudo identificar que algunos elementos del programa llegan a la escuela a través del imaginario de los sujetos, incluso atribuyéndole beneficios que no se asocian a su implementación, como el caso de la alimentación, que en el PETC es exclusivo para las escuelas de *TC* con jornadas de ocho horas.

### **Entre el mejoramiento de las escuelas y la exclusión social**

El Programa Escuelas de Tiempo Completo pretendía, mediante una serie de acciones compensatorias como la alimentación y el resguardo extendido de los alumnos, beneficiar a poblaciones ubicadas en sectores vulnerables. Sin embargo, durante el trabajo en campo en

la escuela de *TC* se pudo observar que, para las familias que vivían en los alrededores de la escuela, cada vez era más complejo encontrar un lugar en el establecimiento.

Los beneficios que acompañaron a la implementación del programa en la escuela y la extensión de horas en que los alumnos se quedan en la escuela, impactaron positivamente en su proyección hacia el exterior, lo que generó un aumento progresivo en la demanda de ingreso. Los datos recabados parecen indicar que, ante el aumento en el interés por matricularse en el establecimiento, la población que originalmente había habitado la escuela cada vez perdía más lugares en la escuela, en beneficio de otras familias con mejores condiciones socioeconómicas que provenían de otros contextos.

Considerando lo anterior, en este apartado se da cuenta de los cambios que posicionaron a la escuela como una de las más demandadas del municipio. También se analizan algunas de las tácticas llevadas a cabo por los padres de familia para asegurarse de un lugar en el establecimiento, y se discute sobre las posibles repercusiones de este fenómeno en la población que habitaba la escuela antes de la llegada del PETC. Finalmente se analizan las significaciones que se formaron las y los profesores acerca de los cambios en la población estudiantil.

### **De la escuela mal querida, a ganarse el prestigio.**

Para comprender los cambios que se presentaron en la escuela y dimensionar el posicionamiento que se ganó en la comunidad, es necesario remontarse a sus inicios y hacer una breve revisión sobre algunos de sus antecedentes. Esto fue posible gracias a que algunos de los profesores fundadores aún permanecían en el establecimiento, y otros se habían incorporado en etapas previas a la implementación del PETC.

La escuela de *TC* se fundó en 1996 bajo condiciones adversas en las que no se contaba con los espacios necesarios para que una escuela funcionara. El director, quien fue uno de fundadores, rememoraba cómo era su aula en el momento en que llegó al establecimiento como un profesor de grado: *lo di en un salón de palitos, se llama salón de venas. La parte de en medio de la palapa, se quita lo que son las hojas, se queda la vara de en medio y esas son las que amarran para formar la parte de alrededor del salón, y de lámina* (Ent. 1-02/18). También otro de los profesores que llegó en el mismo periodo relató que: *en un principio*

[los salones] *eran de palapa, y había cuatro niños indígenas que hablaban dialecto*<sup>15</sup> (Ent. 2-02/18).

Las condiciones bajo las que operaba la escuela se acompañaron de una baja expectativa académica de los alumnos durante los primeros años: *cuando comenzamos a dar clases -recordaba el director- eran niños que al salir de la escuela no entraban a secundaria. Si acaso entraban diez, y de los diez, salían dos, y a bachillerato no entraba ninguno, o entraba uno nada más* (Ent. 1-02/18).

Según los profesores, la escuela tenía una proyección negativa en la comunidad, razón por la cual era una de las últimas opciones a las que los padres de familia buscaban matricular a sus hijos. La profesora del cuarto grado lo refería así: *algo que no podemos dejar de ver también es que era una escuela mal querida aquí en el municipio* (Ent. 5-02/18). Para el director: *nadie quería meter a sus hijos aquí, era el último lugar, porque los niños venían cuando querían, si no venían no pasaba nada, no tenían uniforme* (Ent. 1-02/18).

Para el año 2010 la escuela ingresó al PETC, y hasta la fecha e que se llevó a cabo el trabajo de campo era la única que trabajaba bajo esa modalidad. Por formar parte del programa, también accedió a una serie de beneficios como un financiamiento anual durante cinco años por hasta 90,000 pesos, la obtención de insumos para ofrecer el servicio de alimentación, y la llegada de nuevos profesores para impartir asignaturas extracurriculares, aspectos que, según el director, fueron bien recibidos por los padres de familia: *tiempo completo ayudó a consolidar muchos puntos, sobre todo que los papás veían en la escuela, porque salen a las tres de la tarde, se les da comida y todas esas cuestiones* (Ent. 19-05/18). De acuerdo con él, un mayor tiempo de resguardo y la alimentación parecían ser los beneficios que mejor eran valorados por parte de los padres de familia: *a quién no les gusta salir a las tres de la tarde y venir por sus hijos cuando ya salieron del trabajo, y ya comidos* (Ent. 19-05/18).

El que la escuela formara parte del PETC también se tradujo en un aumento de la planta docente, que pasó de tener siete profesores, a doce. A la oferta educativa se agregaron las clases de computación, inglés, manualidades y educación artística. Así mismo, se acondicionó un espacio para la preparación de los alimentos y se compró material didáctico, electrónico y de oficina.

---

<sup>15</sup> Náhuatl.

De acuerdo con una profesora: *desde un principio el tiempo ha sido un factor que ha jugado a favor [de la escuela], ya que la ha hecho atractiva para los padres de familia y para que llegaran buenos profesores, además de que aumentó la planta docente* (Ent. 5-02/18). En el testimonio se confirma la idea que el ingreso al PETC representó un momento coyuntural para el desarrollo de la escuela. Además, la profesora refería que la mejora no se había dado sólo en términos cuantitativos, sino también en la capacidad de los profesores que arribaban a la institución.

La generación de estas nuevas condiciones, de acuerdo con los profesores que conocieron la escuela anteriormente, logró revertir muchas de las cualidades negativas que se le atribuían y con el paso del tiempo la posicionaron como una de las opciones más atractivas en el municipio. Un profesor daba cuenta de la radicalidad de este cambio al recordar que *en un principio no la querían, pero con el tiempo y el trabajo fue desarrollándose en lo académico y en la infraestructura. Con lo cual se fue haciendo de una buena reputación y se convirtió en la de mejor desempeño en todo el municipio* (Ent. 4-06/18). Otra profesora opinaba en forma similar: *la visión que tenían de la escuela también fue cambiando [...] se ha ganado de un prestigio. Entonces, eso jala mucho a los papás, de ser la escuela mal querida, ahora es de las, si no es la que más [...] demanda tienen a nivel municipal* (Ent. 5-02/18). La mejora en la proyección de la escuela, según narran los profesores, generó un mayor interés por ingresar y el establecimiento se enfrentó a un reto hasta ese momento desconocido: el de tener que seleccionar a los alumnos que aceptaría.

Para los docentes, el prestigio adquirido se asociaba al desarrollo de la escuela, pero también a su trabajo: *como dicen, somos guardería -señalaba el director-. Pero también implica mucho lo que es la disciplina y el trabajo de los compañeros, para que haya un trabajo, un rendimiento muy bueno de los alumnos. No solamente guardería, porque la guardería no lo es todo* (Ent. 1-02/18). Como se puede observar, hay un reconocimiento de que las ventajas que ofrecía el PETC representaba un fuerte atractivo para las familias, pero también los trabajadores al interior del establecimiento buscaban visibilizar su trabajo y posicionarlo como parte del desarrollo que había experimentado la escuela.

En un sentido similar, el profesor del tercer grado afirmaba: *hemos sabido nosotros [...] que prefieren esta escuela, porque antes eran las escuelas del centro de aquí las que preferían, y ahora es buscada esta escuela precisamente porque los maestros la han hecho*

*que suba de su nivel académico* (Ent. 4-06/18). Las comparaciones con el pasado de la escuela eran constantes en el discurso de los profesores, quienes contrastaban el desarrollo de la escuela con los establecimientos del centro como referencia, a las que afirmaban haber superado. En este sentido, la idea de haber sobresalido ante la adversidad se encontraba muy presente en sus voces. No hay que olvidar que, como menciona Fernández (1998), cuando una fundación se produce en circunstancias adversas, el origen queda impregnado más fuertemente de elementos heroicos. El testimonio también da cuenta de un aumento en la demanda por ingresar al establecimiento, y en este caso se especificaba que eran los padres y madres de familia de las escuelas del centro quienes comenzaban a buscar un lugar en la escuela de TC, aunque no estuviese ubicada en el centro.

Para el momento en que se llevó a cabo el trabajo de campo, algunas de las madres de familia confirmaban la percepción de los profesores al ofrecer comentarios como el siguiente: *hablan muy bien de esta escuela, casi toda la gente. Tiene mucha propaganda* (Ent. 9-06/18). Otra de ellas afirmaba haber preferido la escuela de TC en lugar de una institución privada: *cuando mi hijo iba a entrar a la primaria, yo consideraba que estaba mejor un colegio de aquí, pero una vecina me dijo \_no, la maestra que les va a tocar en primero es muy buena maestra y no tienes nada que ir a hacer a un colegio\_, y me vine para acá. La verdad que le sirvió mucho, no hay necesidad de pagar colegiatura para tener buena educación* (Ent. 11-06/18). En este caso se da cuenta de cómo la proyección del establecimiento llegó a revertir los imaginarios de esa madre de familia sobre las escuelas privadas.

De acuerdo con lo presentado hasta el momento, el ingreso de la escuela al PETC marcó un momento coyuntural en la historia institucional del establecimiento, en el que se modificaron las relaciones entre la institución escolar y su entorno. Pese al rechazo o resistencia de los docentes hacia algunas de las tareas adicionales dictadas desde el programa, ellos mismos aceptan que algunas de ellas mejoraban la proyección de la escuela, situación que enorgullecía a muchos de los profesores, si bien en sus relatos destacan el valor de su trabajo y no sólo la extensión de la jornada y el servicio de alimentación. Resulta importante destacar el cambio tan significativo que puede llegar promover un programa en la vida cotidiana de las escuelas.

## **El aumento en la demanda y la lucha por un lugar en la escuela**

Fuese por el prestigio, por el aumento de las horas de trabajo, el servicio de alimentación, o todo en su conjunto, los profesores relatan que hubo un importante aumento en las solicitudes por ingresar a la escuela, hasta el punto en que la demanda superó la capacidad del establecimiento: *tenemos tres años en los cuales es la única escuela que ha pasado el sobrecupo para su inscripción -afirmaba el director-, hemos tenido que elegir alumnos para que se vayan a otras escuelas. De ser el último lugar, hoy es la más buscada* (Ent. 1-02/18).

Lo que resulta importante aquí es ver de dónde provenía la demanda, pues como se mencionó anteriormente, algunos profesores la atribuyen a que los padres de familia de otras partes del municipio habían buscado un lugar para sus hijos en la escuela de TC. En uno de los relatos de profesores se puede observar la existencia de una movilidad geográfica: *vienen ahora papás de más distancia a traer a sus niños aquí [...] por ejemplo, vienen de las últimas colonias de este municipio. Niños que son, por ejemplo, después de la vía* (Ent. 13-02/18). De acuerdo con lo observado, entre el lugar que mencionaba el profesor y la escuela había otras dos escuelas primarias, ambas de jornada regular. La llegada de alumnos provenientes de zonas lejanas también aparece en las palabras de una de las madres de familia al describir el recorrido que debía hacer a diario para dejar a su hija en el establecimiento: *donde yo vivo tengo la escuela [...], que está como a dos cuadras, pero tampoco me agradó esa escuela. Está la [...] que vienen siendo unas cinco cuadras cuando mucho, porque tengo que cruzar la vía [...] En llegar aquí [escuela de TC], ponle que son como unas nueve, diez cuadras* (Ent. 10-06/18).

En una conversación informal, otra madre de familia comentaba que pese a que la escuela no le quedaba cerca, ella había hecho todo lo posible por encontrar un lugar para su hijo. Contaba que no había sido fácil que lo aceptaran y conocía a mucha gente que había querido inscribir a sus hijos, pero no había podido (R.O. 15/12/17). El testimonio da cuenta de la complejidad de matricular a los alumnos en el establecimiento y confirma que algunos de ellos no son aceptados.

Uno de los requisitos formales para solicitar la inscripción era el comprobante de domicilio. Sin embargo, el director afirmaba que los padres de familia lograban evadir ese requisito: *lo que pasa es que mucha gente para ese tiempo se cambia y todos viven aquí en frente, piden prestado, a veces o pagan para que les den una copia, para decir que viven*

*aquí a la vuelta o que viven aquí arriba, porque aquí enfrente pues los vemos. Pero más arriba como que les rentan o les dan copias para que digan que se acaban de cambiar, que tienen como una semana que se cambiaron ahí arriba, y que les corresponde aquí* (Ent. 1-02/18).

Otra de las formas de conseguir un lugar como alumno en la escuela al ser de *TC*, fue la de sobrepasar la autoridad del director para buscar que la decisión de inscribir a sus hijos se impusiera desde una posición superior a la suya. El director lo expresaba de la siguiente manera: *una vez tuvimos 38 inscritos, bueno 42 inscritos y nada más tenemos un grupo. Entonces como se aceptaban supuestamente 30 alumnos, pero esa vez después nos mandaron otros cuatro alumnos [...] directito de la SEP, de acéptalos porque los aceptas. O sea, ya venían etiquetados de que teníamos que aceptarlos, entonces se hicieron 34* (Ent. 1-02/18). De acuerdo con la situación relatada, pese a que se había rechazado a doce alumnos, el grupo había terminado con un sobrecupo, integrando a niños que venían recomendados.

De acuerdo con las acciones relatadas mediante las cuales algunos de los padres de familia buscaron asegurar un lugar para sus hijos en la escuela de *TC*, es posible identificar que su realización requieren de cierto capital económico o social, y de ello es posible inferir las condiciones con las que cuentan, pues no cualquiera tiene los medios para realizarlas. El cambio en el tipo de población de la escuela, como veremos, aparece en los relatos de muchos de los profesores, por lo que es importante poner atención a las características de este cambio y si ello está promoviendo inequidad y discriminación, de qué manera se está llevando a cabo, y si los sujetos involucrados se percatan de ello.

Como se afirma desde la micropolítica escolar, cuando los recursos son escasos en un espacio determinado, los sujetos ponen en juego sus recursos para tratar de lograr satisfacer sus necesidades o intereses, por lo que los cambios al interior de la escuela provocan a su vez modificaciones en las relaciones entre la escuela y su entorno, e incluso en el tipo de población que ingresa a la escuela, tanto en la planta de docentes, como en el alumnado (Ball, 1987; Blase, 2002, Civera, 2013). Analizarlos es importante para ponderar si un programa como el PECT, que pretende compensar a los grupos vulnerables, es implementado de manera que sí cumpla con dicho objetivo, o si, por el contrario, provoca efectos perversos (Boudon, 1980) que revierten el objetivo.

## ¿Un proceso de gentrificación?

Sobre quiénes estaban arribando a la institución a partir de que aumentó la demanda de ingreso, la profesora del segundo grado señalaba lo siguiente: *empezó la escuela a ganar prestigio, y empezó a venirse mucha gente económicamente mejor* (Ent. 3-02/18). El cambio en las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y de sus familias estaba muy presente en los discursos de los profesores. Una de ellas lo expresaba de la siguiente manera: *la escuela aquí siempre ha sido de un nivel bajo, ahorita tenemos niños de un nivel medio-altito. Ha ido cambiando la situación socioeconómica de la población. Al principio eran niños de bajos recursos, pero cañón. Ahorita ha mejorado* (Ent. 5-02/18).

En los testimonios de los muchos de los profesores se aludía a una mejora en las condiciones socioeconómicas de las familias de sus estudiantes: *empezó a incrementarse el nivel económico de los alumnos ya con tiempo completo -señalaba el director- [...] Antes tu veías que venían por los niños, y veías si acaso un carro afuera esperando a que salieran los niños. Actualmente, ves estacionados a la hora de la salida unos quince carros afuera de la escuela, más los carros que pasan y que vienen por sus hijos* (Ent. 19-05.18). Sin embargo, no hay indicios para pensar que la población local original hubiera mejorado sus condiciones, sino que había aumentado la población de estudiantes por el ingreso niñas y niños de familias con mayores recursos socioeconómicos que venían de otros lugares.

Durante el periodo de observación se pudo registrar que era considerable el número de vehículos que llegaban por la mañana a dejar a sus hijos, y por la tarde para recogerlos. Incluso se hacían filas y ligeros embotellamientos durante estos lapsos del día. Esto parecía ser un indicio de la cantidad de familias que vivían a una distancia de la escuela que requería arribar en automóvil. Además de que en las zonas aledañas no podían observar demasiados vehículos fuera de los hogares.

Sobre el tipo de familias que estaban ganando los espacios en la escuela, uno de los profesores señalaba lo siguiente: *vienen también hijos de trabajadores sindicalizados, trabajadores del Ayuntamiento, que anteriormente nada, uno o dos, ahora son 20,30,40 padres de familia que tiene aquí a sus hijos. Entonces yo creo que también han visto una escuela más seria, más responsable y que les permite también atender sus demandas de trabajo en sus tiempos* (Ent. 13-02/18). El discurso de los profesores se había modificado, y pasaron de pensar en las necesidades de la población original con condiciones

socioeconómicas adversas, a considerar las de un grupo de padres con una mejor posición laboral y con exigencias específicas para la escuela.

Considerando las condiciones de trabajo de estos nuevos padres de familia, no es de extrañar que buscaran a la institución como una forma de empatar de mejor manera sus horarios laborales con los de sus hijos. Tampoco resulta extraño que, desde sus posiciones, tuvieran mayores posibilidades de movilizar recursos para asegurar un lugar en el establecimiento.

Hasta este momento se han discutido algunos indicios que dan cuenta del ingreso de un número considerable estudiantes externos al entorno de la escuela, ante lo cual se abre la interrogante acerca de qué había pasado con la población que originalmente habitaba la escuela. El siguiente testimonio de una de las profesoras permite formular algunas posibles respuestas: *a partir de que empezó el programa tiempo completo, empezamos a ver que muchas familias económicamente estables preferían la escuela [...] y empezamos a ver que había niños económicamente de un nivel más alto. Empezaron a venir a la escuela, a traerlos, y empezaban a ganarle el espacio a los niños [originarios de la zona]* (Ent. 03-05/18).

De acuerdo con lo mencionado por la profesora, y algunos de los indicios que se han mencionado, se puede considerar que se llevó a cabo un desplazamiento de parte del sector poblacional que originalmente habitaba la escuela. En sus estudios sobre urbanismo en el contexto londinense, Ruth Glass (1964) definió algunos fenómenos similares como *gentrificación*, término que hace referencia a los procesos de renovación urbana producto del arribo de estratos medios y altos, que deriva en el desplazamiento de los sectores pobres que residen en ella.

Los mecanismos de gentrificación, generalmente se asocian a la llegada de un nuevo sector socioeconómico más alto que aquel que habitaba un espacio en los centros geográficos, y cuya motivación se encuentra en la disponibilidad de servicios que hacen atractivo a dicho lugar. En el caso estudiado, podemos identificar al prestigio y los beneficios asociados al ingreso de la escuela al PETC, como los factores que atrajeron a un nuevo sector social que, como se ha discutido, presentaban mejores condiciones socioeconómicas.

Los mecanismos a partir de los cuales se llevó a cabo el proceso de desplazamiento no quedan del todo definidos, y habría que indagar más al respecto. Lo que sí se puede inferir

es que no se trató de un proceso de exclusión directa, sino más bien de un aumento en la complejidad para conseguir un lugar en la escuela. Peter Marcuse (1985) explica que uno de los tipos de desplazamiento se da por medio de la exclusión, en la cual el acceso a un lugar cada vez se hace más difícil debido a la llegada de nuevos sujetos provenientes estratos medios y altos con los que es difícil competir. Desde esta perspectiva, resulta importante analizar en el caso de esta escuela cómo se dan los procesos de inscripción y cómo ven los docentes los cambios en la población estudiantil.

### **Los docentes frente al cambio en el tipo de alumnos de la escuela.**

El cambio en la población estudiantil aparecía en las apreciaciones de muchos de los profesores, aunque se observó que algunos de ellos no lo habían asimilado necesariamente como un desplazamiento del sector social al que atendían años atrás, e incluso llegaban a sugerir que se trataba del mismo sector de alumnos pero cuyas condiciones habían mejorado.

Para algunos de ellos, había habido un cambio en la población estudiantil y, en algunos casos, como el del director, también se reconocía que esto contravenía a los propósitos del programa:

*se supone que una escuela de tiempo completo es para mamás jornaleras y para mamás que trabajan. Para dejar a los niños en la escuela, para que puedan tener mayor parte del tiempo que las mamás trabajan estén atendidos en la escuela, y no en la calle. Pero muchas mamás o papás, económicamente estables, quieren estar aquí en la escuela. Empezó a haber preferencia, empezó a haber mamás más comprometidas, empezó a haber papás más preocupados por sus hijos, y con un roce con la sociedad más amplio (Ent.1-02/18).*

En estas palabras resultan interesantes en dos sentidos. Por un lado, la asociación que el director otorga a la estabilidad económica y el capital cultural con el “empezar a preocuparse por sus hijos” y el compromiso con la escuela. Pero sobre todo, habría que destacar cómo el director despersonaliza la toma de decisiones con respecto al desplazamiento, al mencionar que *empezó a haber preferencia*, pero no señala de parte de quién, no hay sujeto, como si el proceso se hubiera dado de manera autónoma y sin que ellos se hubieran percatado o estuvieran involucrados.

Pese a que no expresan una preferencia de trabajar con un determinado tipo de alumnos, muchos de los profesores sí hacían algunas caracterizaciones de alumnos y sus familias de acuerdo con sus condiciones socioeconómicas. Cuando se referían a los sectores vulnerables, generalmente éstas resultaban negativas. Por ejemplo, una maestra atribuía bajas expectativas sobre sus hijos a las familias de bajos recursos, cuando comentaba que:

*hay papás que, todavía son contados, pero hay papás que todavía tienen la idea de maestros enseñeme a leer, a escribir y a contar a mi hijo y con eso me doy\_. O sea, a ellos no les interesa nada más, todavía hay papás con esa mentalidad. Pero ya ahorita ves a la mayoría de papás que trabajan, que ya tienen algún trabajo en alguna institución de gobierno, que son policías, y antes no se daba eso. Los papás eran los que trabajaban, ya sea en el campo o eran albañiles, no tenían una profesión tal cual (Ent. 3-02/18).*

En una perspectiva similar, el director mencionaba que:

*muchos niños trabajan en el campo, trabajan con vacas y [...] por más que uno les diga, lo único que saben es convivir con animalitos. Y actualmente ya muchos papás los llevan a Colima, ya hay un roce con otras personas, y tienen mucha información que les da visitar Wal-Mart, visitar ciertas tiendas grandes, ciertas plazas, que eso muchos niños no lo tenían antes. Entonces, esto cuenta también, y ayuda mucho a que los niños rindan más en su desempeño escolar (Ent.1-02/18).*

Los dos testimonios anteriores asocian el contexto próximo de los alumnos de bajos recursos con un déficit cultural que limita sus posibilidades dentro de la escuela. Por el contrario, las características atribuidas a los padres de familia que identificaban con alguna profesión o un mejor estatus socioeconómico generalmente eran positivas: *sí influye la preparación que tengan los papás* -afirmaba una de las profesoras-, *y la economía sí influye en el niño. Sobre todo, en cuanto a seguridad. Tienen [...] un bagaje más amplio de conocimientos, de temas de conversación y sí, les ayuda mucho* (Ent. 5-02/18).

De acuerdo con Berger y Luckman (1991) algunas de las formas en que los sujetos apprehenden a los otros se da por medio de *esquemas tipificadores*, los cuales caracterizan a las personas en función de un rol o una posición con rasgos previamente definidas. Estos esquemas influyen sobre la forma en que se percibe y se relaciona con el otro. En este sentido, los profesores han construido una serie de imágenes acerca de lo que significa trabajar con cada uno de los dos sectores sociales señalados previamente.

A pesar de que se trata de una discriminación llevada a cabo por los profesores, se puede decir que ésta no necesariamente se da manera consciente. Ellos, en general, parten de un juicio práctico sobre las bondades de trabajar con un sector determinado de la población en sus labores cotidianas. El director daba cuenta de esto cuando señalaba las ventajas de enseñar a alumnos provenientes de contextos con mejores condiciones socioeconómicas:

*el material lo traen siempre, están más al pendiente de sus hijos, vienen a platicar con los maestros. Sí hay alguna exigencia más, que los papás de antes de que no tenían tiempo de venir a la escuela. Cuando un papá se expresa de una manera correcta, le gusta leer, le gusta prepararse, los alumnos, o sus hijos, también son igual. Entonces eso nos da pauta para que vengan con una mejor lectura y mejores ganas de crecer en todos los sentidos (Ent.1-02/18).*

Los imaginarios de los profesores sobre los cuidados y la atención a los alumnos quizá provengan de unas normas culturales que eran más cercanas a las de las familias cuyos padres eran profesionistas. También dan cuenta de la existían de dos procesos de socialización, de los cuales, solo uno de ellos se adecuaba a las expectativas de los profesores, el que establecían con los padres de familia profesionistas urbanos.

También se registraron casos, como el de uno de los profesores, que consideraban el ingreso del esta nueva población como un beneficio para los alumnos con bajas condiciones socioeconómicas, de acuerdo con él: *tenemos diferentes tipos de niños con una educación, diferentes tipos de niños con un aspecto socioeconómico de otro nivel diferente. Y también en el aspecto social, otros papás que ven que sus niños están enfocados con diferentes niveles de niños, y estos niños que traen un buen nivel económico o educativo son ejemplo de otros (Ent. 13-02/18).* En este testimonio, pese a que de fondo hay una intención de promover el intercambio y apoyo cultural de los estudiantes establece una idea no comprobada, de que la convivencia de ambos sectores puede llegar a cubrir lo que considera como déficits de una de las partes, y limita el intercambio en una sola dirección.

La forma en que los profesores han tipificado a cada uno de los sectores sociales que conforman su población estudiantil influye sobre el modo en que se relacionan y negocian con ellos (Berger & Luckman, 1991). Los profesores encontraban en los alumnos que recién se incorporaban una idea más cercana a lo que ellos consideraban que debía de ser un estudiante y cómo deberían comportarse sus padres y madres. Además, veían algunas

ventajas prácticas de tener a este tipo de población en sus aulas con las que les es menos complejo trabajar. Esto, quizá, haya favorecido a la normalización de la situación, y evitó que entraran en conflicto ante el panorama del desplazamiento de la población que en un principio había habitado la escuela. Aunque quizás también tiene relación con las expresiones de disgusto de varios profesores con respecto a que la escuela sea vista como una guardería.

## **Conclusiones del capítulo**

En este capítulo se analizaron las formas en que las escuelas estudiadas se apropiaron de las dos principales acciones compensatorias propuestas desde el PETC: la extensión del cuidado de los alumnos y el servicio de alimentación. Sobre la primera de ellas se abordaron principalmente las formas en que los profesores asumieron las nuevas tareas y responsabilidades asociadas al aumento de la jornada escolar, y de la segunda los mecanismos llevados a cabo para organizar y ofrecer la comida en la escuela. Por último, se analizaron dos consecuencias negativas de la puesta en marcha de las acciones compensatorias: la exclusión de algunos niños de los beneficios del programa como el de la alimentación y la exclusión, en un probable proceso de gentrificación, de los alumnos que estudiaban originalmente la escuela de TC, de familias locales de estratos socioeconómicos más bajos.

En general, se pudieron identificar dos formas de apropiación por parte de los profesores de las tareas de resguardo de sus estudiantes, una conflictiva en la que algunos maestros daban cuenta de una crisis de identidad en torno a su profesión y a la finalidad de la escuela, en la cual ellos consideraban que lo pedagógico se estaba subordinando a lo asistencial, y la otra fue armónica y empática, ya que estos profesores asumían los cambios en sus funciones como una consecuencia lógica del aumento de la jornada escolar y como un beneficio a las familias de sus alumnos.

Desde estas formas de apropiación se estaba dando una pugna por el sentido de la profesión docente y la finalidad de la escuela. La diferencia de fondo estaba en la alineación de los objetivos del PETC y de la escuela como institución. Para el grupo de profesores que manifestaba un mayor rechazo ante las nuevas tareas, los dos propósitos se contradecían, mientras que para los demás maestros podían complementarse. Estos posicionamientos

también estaban atravesados por las concepciones que ellos habían formado sobre los padres y madres de familia como los principales beneficiarios del aumento de su trabajo, así como sus propias concepciones sobre lo que es la educación.

Sobre la apropiación del mandato de ofrecer comida en la escuela se analizaron tres elementos: la organización del servicio, las adecuaciones y limitantes para poder cumplir con la tarea, y las acciones llevadas a cabo por los miembros de la comunidad escolar para contrarrestar las condiciones adversas en las que tenían que organizar el servicio de alimentación.

Como toda actividad nueva, el servicio de alimentación tuvo que normarse y organizarse en cada uno de los establecimientos. Los miembros de las comunidades escolares, al no contar con pautas sobre cómo hacerlo, tuvieron que diseñar sus propios sistemas de organización en los que recurrieron como referentes de acción a prácticas muy comunes del formato escolar para responder a esta nueva demanda. Al margen de las exigencias que se plantean a la escuela, los trabajadores en ellas tienen muy interiorizado las formas de trabajo en el aula y éstas funcionan como la base para llevar a cabo las tareas nuevas. En este sentido, la innovación es posible pero también puede llegar a limitarse, a partir de estas formas de hacer muy sedimentadas por los miembros de las comunidades escolares.

Cocinar y comer en la escuela también requería de la adaptación de una de las estructuras institucionales básicas del currículum: los espacios. En los casos estudiados se pudo identificar que estas se llevaron de manera parcial e insuficiente, lo que comprometía la calidad e higiene de los alimentos y frente a esto los sujetos llevaban a cabo diversos ajustes entre lo que se les solicitaba y las condiciones con las que contaban. Esto último caracterizó en gran medida la forma en que los establecimientos se apropiaron del mandato de organizar la alimentación y ofrecerla a sus estudiantes

Sobre el PETC se encontraron dos elementos que condicionaron la apropiación del servicio de alimentación en la escuela de *TC*. La primera de ellas corresponde al diseño del programa y se trata de las diferencias entre las exigencias sobre cómo se debería llevar a cabo y las condiciones que se tenían y generaban para cumplirla; la segunda se refiere a la implementación, que corresponde a los problemas de administración de las autoridades locales que no lograban asegurar el pago a los proveedores y la llegada de los insumos al

establecimiento. Ambas comprometían, no solo la alimentación de los estudiantes, sino también la operación de la escuela durante toda la jornada que el mismo programa exigía.

El estudio de las acciones llevadas a cabo por los sujetos también me permitió identificar que sus efectos pueden llegar a ser divergentes, debido a que el beneficio para un grupo de personas terminaba por afectar a otras. Esta condición se identificó en dos casos: el servicio de alimentación que excluía a una parte de los alumnos que no pagaban las cuotas que se les exigían, y la mejora de la escuela derivada de su ingreso al PETC, que impactó en el desplazamiento de un sector de los estudiantes.

La exclusión del servicio de alimentación se daba a causa del cobro de las cuotas, el cual es un mecanismo común mediante el cual se recaban fondos en las escuelas y, en los dos casos estudiados fue una forma en que se aseguró que la comida se pudiera seguir ofreciendo. Por lo tanto, se podría afirmar que desde el PETC se está excluyendo a algunos posibles beneficiarios por no ofrecer todos los recursos necesarios. Algo digno de destacar es que, en la práctica, se termina negando el beneficio del programa a quienes originalmente estaba dirigido, y la idea de generar becas incluso profundiza la discriminación de estos alumnos.

Sobre la gentrificación, se encontró que la focalización de programas en la que se mejoran las condiciones de un establecimiento muy por encima de los ubicados en la misma localidad puede reconfigurar la distribución de los estudiantes. Esto, a su vez, genera una sobredemanda en la escuela que ingresó al PETC, en la que la movilización de distintos tipos de capitales se convierte en una manera de asegurar el ingreso, debido a lo cual se termina apartando aquellos que no los poseen, aun cuando los criterios de inscripción los favorezcan y las reglamentaciones del programa los reconozcan como la población objetivo. En este caso, como en el de las cuotas, a los afectados los he denominado *beneficiarios desplazados*.

Resulta imprescindible destacar este proceso de desplazamiento de beneficiarios, que es resultado de procesos que se dan en diferentes escalas con distintas lógicas: en un primer nivel, el PETC está enfocado en la población vulnerable, pero la ampliación de la jornada es de utilidad para otro tipo de familias trabajadoras que desde sus propias necesidades buscan hacer uso de sus beneficios, pero el ingreso de estos sectores afecta a la población originalmente destinataria de estos beneficios. Al interior de la escuela, esto facilita el trabajo de los docentes, quienes se enorgullecen del prestigio alcanzado por la escuela y ven su trabajo beneficiado por el mayor capital cultural de sus alumnos hijos de profesionistas

urbanos, sin que muchos de ellos sean conscientes de las implicaciones de este desplazamiento de beneficiarios.

En segundo lugar, la forma incompleta en la que se otorgan los recursos para el servicio de alimentación, sean del DIF o del gobierno estatal, obliga a los sujetos involucrados a trabajar en condiciones complejas y a generar tácticas para poder ofrecer el servicio, como lo es el cobro de cuotas y establecimiento de becas. Estas tácticas locales, por más bien intencionadas que sean, logran que se dé el servicio, pero reproducen en la vida cotidiana escolar, o aumentan incluso, los procesos de distinción social y discriminación entre los estudiantes.

Considerar la forma en que estos distintos niveles se relacionan e influyen entre sí, desde los planteamientos de los objetivos de la política, sus alcances y mecanismos de implementación, hasta sus formas de apropiación local, es de vital importancia para lograr que la escuela contribuya a la equidad.

## Capítulo VI. Apropiaciones del currículum ampliado

Las escuelas de Tiempo Completo se consideraron a partir de su reformulación en 2013 como una modalidad dentro del sistema educativo por dos principales motivos: contar con horarios específicos y con una propuesta curricular particular. Esta última no pretendía sustituir a los planes de estudio regulares, sino más bien complementarlos para dotar de contenidos y de una propuesta didáctica al trabajo escolar durante las horas ampliadas.

En este capítulo se analiza la apropiación de la propuesta curricular ampliada en los casos estudiados, por lo que un punto de partida es la discusión sobre la influencia del currículum en el trabajo cotidiano de los centros escolares. Desde una perspectiva clásica, éste se ha conceptualizado como un plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa (Arnaz, 1981). Esta noción valora demasiado la influencia que tienen los planes sobre las acciones que se llevan a cabo al interior de los establecimientos escolares, por lo que desde aquí se considera una definición más completa la que Frida Díaz Barriga retoma de Arredondo, quien señala que el currículum es:

*el resultado de a) análisis y reflexión sobre las características del contexto, del contexto del educando y de los recursos; b) la definición (tanto explícita como implícita) de los fines y los objetivos educativos; c) la especificación de los medios y los procedimientos supuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos, de manera que se logren los fines propuestos (1981 pág. 374, en Díaz, 2008).*

Por otra parte, Zabalza (2004) considera algunos rasgos de la adopción del currículum en los centros escolares y señala que, dentro de la conceptualización también se abordan aspectos como la:

*clasificación y contextualización de los objetivos del programa y la determinación de otros nuevos en función de las necesidades de los alumnos; el establecimiento de prioridades; la selección de técnicas didácticas; la integración de las actividades escolares con las extraescolares; de las planificadas con las espontáneas; la acomodación de los contenidos a las condiciones del contexto sociocultural, del progreso de los alumnos y de los recursos existentes; el manejo de los materiales ya existentes y/o*

*la creación de otros nuevos; decisiones en torno a la organización de la clase; su estructuración espacio-temporal; a la forma de actividad y/o conocimiento a desarrollar* (pág. 29).

De acuerdo con lo anterior, se considera que el currículum representa para las escuelas un elemento externo que establece contenidos, metas de aprendizaje, enfoques didácticos, métodos de enseñanza y de evaluación, entre otros aspectos que rigen la función docente. Además, marca las pautas de funcionamiento en las escuelas, las tareas, los horarios y los procesos. Sin embargo, éstos se les presentan a los sujetos en su interior como pautas de acción esperadas que llegan a influir sobre sus actitudes y respuestas, pero que no las determinan en su totalidad.

De manera específica, el capítulo analiza las formas en que la propuesta curricular ampliada se integró en la organización de las experiencias educativas y en las dinámicas del trabajo docente en los dos establecimientos. Con este propósito, el currículum se concibió como una propuesta normativa que constantemente es sometida a la interpretación y negociación (Ezpeleta, 2004; Civera, 2013) de los miembros de una comunidad educativa que desempeñan sus funciones en un espacio con una cultura escolar determinada (Julia, 1995; Rockwell, 1995; Viñao, 2002; Escolano, 2008) y un estilo institucional propio (Frigeiro, Poggi, & Tiramonti, 1992; Fernández, 1998). De esta manera, la propuesta del PETC se integró como un referente adicional que pasó a formar parte del entramado de relaciones y referentes que daban forma la tarea educativa en cada uno de los establecimientos.

El foco de análisis se centró en los procesos de diálogo entre lo normativo y lo cultural. De manera específica, en la relación entre lo que se planteaba que debía enseñarse dentro de la propuesta curricular ampliada y las rutinas o pautas que daban forma al trabajo docente en cada uno de los establecimientos estudiados.

En el primer apartado se analiza la propuesta curricular ampliada y algunas de las estructuras institucionales que se movilizaron previas y para su implementación. En específico, las líneas de trabajo del PETC, los mecanismos de vigilancia y acompañamiento, así como los procesos de contratación de los profesores extracurriculares.

En el segundo se presentan de manera diferenciada las formas en que las líneas de trabajo se apropiaron en cada uno de los establecimientos: en la escuela de *TC* se analiza la

construcción de la propuesta de implementación mediante asignaturas extracurriculares y la contratación de quienes habrían de impartirlas; mientras que en la escuela de JA se muestran las acciones llevadas a cabo por las profesoras de grado para abarcar una jornada más amplia de trabajo y responder al mandato de implementar un currículum adicional.

En el tercero se analiza la forma en que el aumento del tiempo impacta en los ritmos de trabajo y en el trabajo docente. Por último, en el cuarto se exploran algunos posibles efectos positivos de la extensión del día escolar a través de la implementación del PETC en las dos primarias estudiadas.

### **La propuesta curricular ampliada y las estructuras institucionales para su implementación**

María de Ibarrolla (2012) propone acercarse a lo curricular a partir de tres dimensiones: a) el plan de estudios, b) las estructuras institucionales del currículo y, c) la realidad curricular. Ésta última se abordará en el segundo apartado, mientras que en este, para analizar los rasgos de la implementación de la propuesta del PETC previo a su llegada a los establecimientos, como las líneas de trabajo propuestas, el papel de las autoridades locales y la contratación de los profesores, me apoyé en los primeros dos.

El plan de estudios se entiende como el documento que *expresa explícitamente lo que las autoridades educativas han decidido sobre qué se elige enseñar, los argumentos y justificaciones para ello, la manera, el tiempo, la secuencia y la forma de hacerlo, y eventualmente los resultados que se esperan de la docencia* (Ibarrola, 2012, pág. 96). Al respecto, se analizan las líneas de trabajo que conformaron la propuesta curricular del PETC, su relación con el plan de estudios regular y la forma en que se instrumentó su implementación en cada uno de los dos casos estudiados.

Las estructuras institucionales hacen referencia a las acciones llevadas a cabo para asegurar la puesta en marcha de los planes de estudios. Se trata de un proceso de mediación entre la propuesta y la realidad curricular, en la que se busca una articulación entre los contenidos seleccionados con todas las otras dimensiones de la institución escolar, sobre esto se discute sobre la contratación de los profesores que trabajarían con los nuevos saberes, y la forma en que las supervisiones y direcciones acompañaron el proceso.

## Las líneas de trabajo

El PETC se implementó en el 2007 sin un marco curricular específico y fue hasta el plan de estudios producto de la Reforma Integral de la Educación Básica (2011) que se le contempló como una modalidad dentro del servicio educativo con horarios y calendarios específicos. A partir de ese momento se contemplaron tres tipos de jornadas escolares: *medio tiempo*, con 900 horas por ciclo y 22.5 por semana; *jornada ampliada*, con 1,220 y 30 horas; y *tiempo completo*, con 1,400 y 35 horas respectivamente. El tiempo que se ampliaba en cada una de las dos últimas modalidades se utilizaría para trabajar por más horas las materias del currículum regular, debido a que aún no había una propuesta propia de contenidos para el PETC.

Fue hasta la reestructuración al Programa Escuelas de Tiempo Completo en 2013 que se propuso un marco curricular específico para las escuelas de jornada ampliada y de tiempo completo, a partir de lo que se denominó “líneas de trabajo”, y de las cuales se propusieron siete: a) leer y escribir; b) leer y escribir en lengua indígena; c) jugar con números y algo más d) expresar y crear con arte; e) aprender a convivir; f) aprender con TIC; y g) vivir saludablemente (Subsecretaría de Educación Básica, 2013). En cada una de ellas se definían algunas pautas generales sobre lo que habría de enseñarse, pero no los objetivos de aprendizaje ni los temas a tratar.

En México, las escuelas de educación básica trabajan a partir de un documento curricular común a todas ellas. En el tiempo que se realizó el trabajo de campo, el plan de estudios 2011 era el que se encontraba vigente. Así, las escuelas que ingresaron al programa tenían que implementar dos propuestas curriculares a la par.

La siguiente tabla muestra en conjunto el total de asignaturas y líneas de trabajo que conformaban la estructura curricular de las escuelas que formaban parte del PETC:

Tabla 8 Relación de las asignaturas del plan de estudios y la propuesta del PETC

Asignaturas del plan de estudios 2011	Líneas de trabajo de la propuesta curricular ampliada del PETC
Español	Leer y escribir
Segunda lengua (inglés)	Leer y escribir en lengua indígena
Matemáticas	Jugar con números y algo más
Exploración de la naturaleza y la sociedad	Expresar y crear con arte
La entidad donde vivo	Aprender a convivir
Ciencias naturales	Aprender con TIC
Historia	Vivir saludablemente
Geografía	
Formación cívica y ética	
Educación artística	
Educación física	

**Fuente:** elaboración propia a partir del Plan de Estudios 2011 y de los Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo (2013)

Añadir las líneas de trabajo a los contenidos establecidos por el currículum regular implicaba una ampliación en la carga de actividades para los distintos miembros de la comunidad escolar. Para los alumnos, significaría un aumento en la cantidad de saberes que deberían dominar, en las tareas académicas y en las evaluaciones a las que deberían someterse; para los profesores, un aumento en las actividades lectivas y de evaluación; y para los directores, la gestión de la escuela por más tiempo y, en algunos casos, la organización de un número mayor de profesores.

La información que se ofrecía sobre cómo integrar la propuesta al trabajo cotidiano en las escuelas era escasa y ésta se centraba mayormente en aspectos relacionados con la organización de los tiempos durante la jornada escolar. Por ejemplo, en los Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo (Subsecretaría de Educación Básica, 2013) se definía que todas las líneas de trabajo debían trabajarse en el transcurso de la semana, y que cada día se tenían que abordar al menos dos de ellas, con una duración de treinta minutos por cada una. Incluso se hacía una jerarquización en la que se definía la cantidad mínima de trabajo por línea que marcaba cuatro sesiones para

desafíos matemáticos, cuatro para lectura y escritura, y dos para arte y cultura. Del resto no se definía una carga horaria, quizá porque requerían de recursos humanos y materiales adicionales a los que contaba la escuela, computadoras o un profesor que hablara una segunda lengua, por ejemplo.

Sobre los referentes pedagógicos a partir de los cuales se desarrollarían las líneas de trabajo, las orientaciones incluidas en los lineamientos se basaban en recomendaciones generales para la enseñanza en la educación primaria: *durante la jornada escolar los maestros pondrán en práctica con los alumnos actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como proyectos, situaciones y secuencias didácticas, entre otras, en las que los estudiantes movilicen sus saberes en diferentes contextos en un ambiente adecuado para el aprendizaje, la convivencia, el entendimiento mutuo y la inclusión* (Subsecretaría de Educación Básica , 2013, pág. 12).

En el caso de las escuelas multigrado, las recomendaciones también se apoyaban de propuestas generales para el trabajo docente en esta modalidad: *los maestros desarrollarán con los alumnos actividades de aprendizaje con base en las propuestas de trabajo para el aula multigrado, tales como: tema común con actividades diferenciadas, actividades permanentes (rincones de trabajo, conferencia infantil, asamblea escolar), entre otras* (Subsecretaría de Educación Básica , 2013, pág. 12).

Sin embargo, no se ofrecía información sobre los propósitos que debían alcanzar los alumnos en las diferentes líneas de trabajo, ni se definían los saberes a abordar en cada una de ellas. Previamente se habían emitido unas fichas de trabajo en las que proponían algunas actividades y temáticas para trabajar en el aula durante el tiempo ampliado, pero estas no se relacionaban con la nueva propuesta curricular del PETC y sería hasta el año 2018 que las fichas se actualizarían para adecuarse a las líneas de trabajo emitidas en el 2013.

Desde los mandos medios se impulsaron formas particulares de llevar a la práctica las líneas de trabajo de PETC en cada uno de los casos estudiados. En la escuela de *JA*, se apegaron a la propuesta original y serían las mismas profesoras de grado las encargadas de destinar parte de la jornada para su desarrollo. En el caso de la escuela de *TC* se contrataron profesores para impartir de manera específica algunos de los saberes propuestos desde de las líneas de trabajo.

La propuesta curricular tomó caminos diferentes en cada uno de los establecimientos, aunque un rasgo común en ambos fueron las modificaciones que se realizaron al momento de su apropiación en los establecimientos. En la escuela de *JA* no se asignó ninguna hora para el desarrollo de las líneas de trabajo, ya que las maestras señalaban que el tiempo adicional lo utilizaban para atender el currículum regular, ya que las horas ampliadas apenas les resultaban suficientes para abordarlo.

En la escuela de *TC* se contrataron profesores para que las líneas se trabajaran mediante asignaturas, con lo cual la duración de cada una se ampliaba de la media hora propuesta a sesenta minutos, aunque no todas las líneas de trabajo se consideraron dentro de las asignaturas. En la siguiente tabla se da cuenta de la forma en que se implementó la propuesta bajo esta modalidad.

*Tabla 9 Diferencia entre los saberes propuestos por el PETC y los implementados en la escuela*

<b>Líneas de trabajo propuestas dentro del PETC</b>	<b>Asignaturas implementadas en la escuela TC</b>
Leer y escribir	N/A
Leer y escribir en lengua indígena	N/A
Jugar con números y algo más	N/A
Expresar y crear con arte	Manualidades y Educación Artística
Aprender a convivir	N/A
Aprender con TIC	Computación
Vivir saludablemente	N/A
N/A	Inglés

**Fuente:** elaboración propia a partir de los Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo (2013).

A partir de la tabla anterior se puede identificar que la mayoría de las líneas no contaban con una asignatura, por lo que no se trabajan en la escuela de *TC*, ya que los profesores de grado solo impartían las materias del currículum regular, aunque muchas de estas tenían relación con las líneas.

En el caso de la línea *aprender a crear con arte*, llama la atención que había dos asignaturas relacionadas que, como se verá más adelante, tenían una carga horaria muy superior a la que establecía el plan de estudios 2011. La única que no se contemplaba dentro de las líneas de trabajo era la materia de inglés, aunque sí estaba en el currículum regular.

Sobre el proceso de adopción de la propuesta, el director recordaba lo siguiente: *nos dieron un curso de capacitación, que tú sabes que se implementó lo que fue el inglés, [...] educación artística, física ya teníamos, nada más teníamos la clase de educación física cuando no éramos escuela de tiempo completo. Mandaron después lo que es maestro de inglés, de computación y de artística, cinco ¿no?, entonces la carga horaria que se incrementó fue dos horas y media más [que] se repartió en esas [...] materias (Ent. 1-02/18).*

En una conversación informal, el director añadía que la reunión había sido sólo para directores, y que el propósito era informarles acerca de cómo iban a organizar las materias a lo largo de la jornada (R.O. 01/02/18), por lo que se infiere que los asuntos pedagógicos estuvieron ausentes, y que tampoco se preparó a los profesores que habrían de trabajar directamente con las líneas.

En general, estos referentes eran poco conocidos para los profesores de ambas instituciones. En la escuela de *TC* la disponibilidad de recursos humanos para impartir las asignaturas extracurriculares permitía que los profesores de grado se centraran únicamente en los contenidos del currículum oficial, y desconocían las líneas de trabajo del PETC. Un ejemplo de esto se registró en una charla informal con el maestro de quinto grado, quien afirmaba no conocer en términos generales en qué consistía el programa, y sólo lo había revisado para organizar su horario de clases (R.O.16/10/17). En este caso, el conocimiento de los referentes del programa se limitaba a cuestiones prácticas de acuerdo con la utilidad que la información tuviera para la organización de su trabajo.

Las maestras de la escuela de *JA* tenían nociones generales de los saberes que se debían trabajar en una escuela que pertenecía al PETC, pero no conocían de manera específica cuáles eran las líneas de trabajo y cómo debían integrarse a la organización de su jornada. En conversaciones informales con cada una de ellas señalaban que los temas del PETC se veían de manera transversal como parte de las actividades del currículum regular y ofrecieron dos ejemplos: la educación artística y las matemáticas. Así mismo, señalaban que el inglés era la única materia que no veían porque no se sentían capacitadas para impartirla, lo que evidencia cómo nuevamente es la escuela multigrado la que, al no recibir más docentes, queda en condiciones de inequidad.

Sobre las producciones escritas mediante las cuales se comunicaba la propuesta en las escuelas, durante los primeros años del programa se había elaborado un material de apoyo llamado *Fichero de actividades para escuelas de tiempo completo*. Se trataba de un documento que no se relacionaba completamente con las líneas de trabajo, pero sí abordaba algunos de los saberes que formaban parte de ellas, por ejemplo, las tecnologías, las artes y la convivencia.

El fichero se componía de una serie de secuencias didácticas en las que se incluían metas de aprendizaje, descripciones de actividades y una propuesta de evaluación. Las y los profesores podrían aplicarlas como se le presentaban, o realizar los cambios que consideraran pertinentes.

Sin embargo, casi la totalidad de las y los profesores desconocían su existencia. En la biblioteca de la escuela de *TC*, por ejemplo, fue posible encontrar dos tantos en muy buen estado y sin señales de uso. El director comentaba que habían llegado tres años antes y que él le había repartido un ejemplar a cada profesor (R.O.14/12/17). Sin embargo, la mayoría de ellas y ellos afirmaban que no lo conocían, salvo el de artística, quien señaló que lo utilizaba como uno de los referentes para planear su asignatura. En la escuela de *JA* no fue posible encontrar ningún ejemplar y las profesoras también manifestaban no haberlos conocido. En este último caso, la movilidad docente era muy frecuente, lo que imposibilitó la búsqueda de información acerca de la posible llegada de los materiales al establecimiento, lo que también podría explicar el que ya no estuvieran en la escuela.

Como se ha podido observar, hasta el momento en que se llevó el trabajo de campo, la propuesta curricular con la que el PETC buscaba dotar de sentido pedagógico al tiempo ampliado aún se encontraba en proceso de consolidación. A partir de la reestructuración del programa en 2013 se comenzaron a definir algunas líneas generales sobre cómo se pretendía configurar un currículum que articulara lo establecido en el plan de estudios regular y las nuevas líneas de trabajo, aunque la información que se había generado aún resultaba insuficiente para quienes habrían de apropiarla.

Explorar las líneas de trabajo en relación con el plan de estudios regular y la forma en que se implementó en cada uno de los establecimientos permitió identificar la forma en que dos propuestas curriculares se relacionan, las apropiaciones de las autoridades locales para llevarlas a la práctica, y la forma en que se presentan a la comunidad escolar.

Sobre la relación entre el plan de estudios regular y las líneas de trabajo del PETC se identificó que no hay un acoplamiento suficiente para coordinar los trabajos de ambas propuestas curriculares. Incluso a algunas de la y los maestros no les hacía demasiado sentido que existieran dos propuestas, por lo que en la escuela de *JA* solo se trabajaba con el plan de estudios regular.

Se observaron dos rutas mediante las cuales la propuesta curricular ampliada del PETC transitó hasta llegar a las escuelas, en una las autoridades locales se apropiaron de las líneas reconfigurándolas y transformándolas en un formato de asignaturas, y en la otra llegó a la escuela sin ninguna modificación, pero no tuvo eco en las prácticas de los profesores de grado.

Sobre la apropiación de las líneas de trabajo se identificó que en la escuela de *TC* se aplicaron las líneas de trabajo modificadas debido a la inversión que se hizo en la entidad para contratar a profesores que las impartirían, además de asignar horas específicas dentro de la jornada. En la escuela de *JA*, las maestras no entendieron la utilidad de un plan de estudios adicional y decidieron que desde el currículum regular podrían abordar los propósitos de la ampliación del tiempo escolar. Este último caso confirma la idea que son los profesores quienes tienen la última palabra sobre qué elementos de un programa se aplican y cómo se llevan a cabo, según su iniciativa y propias posibilidades (Ezpeleta, 2004; Popkewitz, Tabachnik, & Wehlage, 2007).

### **El papel de la supervisión y los márgenes de autonomía de los profesores**

Toda propuesta en materia de política educativa se acompaña de mecanismos de control con los que se busca asegurar, en la medida de lo posible, que las acciones diseñadas se lleven a cabo como se planearon. En la educación primaria, generalmente esta responsabilidad recae sobre dos figuras: la supervisión y la dirección. Desde posiciones distintas, ambas tienen la función y legitimidad institucional para verificar el trabajo de sus subalternos con la intención de formular juicios sobre el desempeño de sus funciones y emitir sugerencias de mejora.

Las tareas que se les asignan los ubican en una posición intermedia entre las exigencias de la normativa oficial y los sujetos que habrán de llevarlas a la práctica. En este sentido, Pilar Pozner (1997) los define como aquellos responsables de garantizar que las

políticas, los planes y los programas de estudio se apliquen adecuándose al contexto y particularidades de la escuela. Enmarcada en esta función de intermediario vigilante, el PETC les asignó una serie de tareas con las que se buscaba asegurar el uso efectivo del tiempo y la aplicación de la propuesta curricular ampliada.

En el documento *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de las escuelas de tiempo completo para la educación primaria* (2013) se establecieron las responsabilidades de cada uno de los miembros de la comunidad para la operación del programa. A la supervisión se le asignaban 16 tareas, de las cuales sólo dos de ellas estaban relacionadas directamente con las líneas de trabajo: 1) *promover y verificar el uso adecuado y eficiente del tiempo en actividades educativas en las aulas y en las escuelas bajo su responsabilidad*; 2) *asesorar, acompañar y verificar de manera sistemática y continua el desarrollo del trabajo pedagógico con los programas de estudio vigente y con las líneas de trabajo educativo* (pág. 20).

Al director se le asignaba sólo una función, la de *diseñar estrategias para el seguimiento de la implementación del currículum vigente, el desarrollo de las líneas de trabajo educativo, así como el uso efectivo del tiempo en la escuela* (pág. 15), tarea que englobaba a las dos asignadas al supervisor. En ambos casos, se trataba de labores dirigidas principalmente al control del tiempo y del currículum.

Como se afirmó anteriormente, los sujetos no aplican los mandatos superiores de una manera mecánica, ya que estos regularmente son sometidos a valoraciones en las que entran en juego sus experiencias y expectativas pedagógicas (Ezpeleta, 2004). El trabajo de la dirección y la supervisión se lleva a cabo en la dualidad de ser aplicadores de las propuestas y a la vez agentes vigilantes del trabajo de otros sujetos.

Directores y supervisores interpretan y adaptan las tareas que se les asignan, pero también deben de hacer que los profesores cumplan con sus funciones de la manera más fiel a lo que se les propuso. Se trata de una tensión en la que entran en juego las concepciones que tengan acerca del liderazgo, las funciones directivas, el propósito de las escuelas, el quehacer docente y el aprendizaje, así como sus propias posibilidades de actuar dentro de sus condiciones de trabajo, entre otras.

Además, las funciones directivas y de supervisión no se limitan únicamente al control y vigilancia de los procesos escolares. Las tareas de acompañamiento son también

importantes en la medida que ofrecen directrices de actuación a los profesores. Los mandatos emitidos por los directores y supervisores son, en muchas ocasiones, los referentes más cercanos para que los profesores comprendan lo que se espera de ellos, además de que pueden llegar a brindar pautas de actuación más concretas.

Estas consideraciones en torno a las labores directivas establecen un marco a partir del cual se buscó analizar las directrices con las que los profesores implementaron los diversos elementos de la propuesta curricular del PETC, así como los mecanismos de supervisión y acompañamiento que se llevaron a cabo en los casos estudiados.

La supervisión era una figura que no se hizo muy presente de manera física en los establecimientos durante el periodo de observado, por lo que sólo se pudo registrar una visita de la supervisora a la escuela de *TC* y ninguna en la escuela de *JA*. Sin embargo, parte de su influencia en los establecimientos se pudo registrar a través de los discursos de directores y maestros.

La supervisora de la escuela de *JA* era una figura con una influencia importante en las tareas pedagógicas y administrativas del establecimiento. Muchas de las directrices que las profesoras señalaban como orientaciones para el trabajo académico durante el tiempo ampliado provenían de la supervisión.

Como se mencionó previamente, las tres maestras desconocían las líneas de trabajo del PETC, pero todas se remitían a las directrices emitidas por la supervisora cuando se les preguntaba acerca de cómo utilizaban el tiempo ampliado, con lo cual se podría pensar ella transmitía en forma oral la información sobre el programa, sin embargo, los mensajes que daba no siempre respondían a los mismos criterios y, en ocasiones, se contradecían entre sí. Por ejemplo, la maestra del tercer ciclo escolar (quinto y sexto grado), mencionaba que no había directrices sobre cómo trabajar el tiempo complementario y que la supervisora sólo les había propuesto que dedicaran la última hora para lo que ella denomina “trabajos especiales” (R.O. 10/10/17). La profesora del primer ciclo (primer y segundo grado), comentaba que la supervisora les había dado la libertad de organizar sus tiempos y actividades, con la única condición que aprovecharan el tiempo y que lo hicieran efectivo (R.O. 10/10/17). En ambos discursos se puede observar una considerable transferencia de autonomía por parte de la supervisora para que ellas decidieran sobre el sentido pedagógico que les darían a las horas adicionales con las que contaban, sin embargo esto se daba a partir de una serie de

orientaciones que resultaban confusas. En este sentido, la supervisora es un referente importante, aunque no necesariamente uno que pueda llegar a acompañar de manera clara el proceso.

En una charla informal la maestra del segundo ciclo (tercer y cuarto grado) señalaba que la orientación era que después de las 12:30 no se debían trabajar contenidos del currículum regular (R.O. 10/10/17). Sin embargo, después ella misma afirmaba que esto no se respetaba, y seguían trabajando las materias regulares en ese periodo de tiempo, con lo cual se puede observar, que la supervisora es un referente importante, pero no necesariamente determinante para la organización del trabajo pedagógico.

En la escuela de TC no se encontraron indicios de que la supervisora interviniera sobre aspectos relacionados con el PETC, ya que la mayoría de disposiciones mencionadas por los miembros de la comunidad escolar provenían desde las autoridades educativas estatales vía la dirección o no. Esto se pudo observar también cuando el director o las y los maestros tenían algunas dudas sobre aspectos del programa, ya que se dirigían directamente con los enlaces del programa dentro de la secretaría de educación en la entidad. Durante el trabajo de campo se registró que hicieron este tipo de consultas sobre dos aspectos: si todos los alumnos debían tomar los alimentos, y si era permitido dejar tareas en escuelas de tiempo completo.

Pese a no consultar con la supervisora asuntos relacionados al PETC, el director decía tener una buena imagen sobre el trabajo que realizaba: *actualmente está al pendiente de todo. De hecho, ella viene y aplica las evaluaciones y [...] las califica [...] ella entra a los grupos a observar a todos los maestros y está constantemente aquí. Cuando hay algún evento o tenemos que ir a la presidencia que nos invitan por parte del ayuntamiento, se presenta a la ceremonia y nos acompaña. Está muy al pendiente y hay mucha comunicación, [...], si hay cursos, ella consigue cursos [...] de español o de matemáticas para que lo puedan tomar los maestros y nos invita a todos a que vayamos a los cursos, ya sea en cuanto a lectoescritura, a matemáticas. Todo eso nos consigue [...] también está al pendiente de que, si alguien requiere material, también lo busca y lo entrega* (Ent. 20-02/18).

La caracterización hecha por el director da cuenta de una supervisora centrada principalmente en actividades pedagógicas y de gestión, que además está muy al pendiente de las necesidades de la escuela, debido a lo cual llama la atención que no se encontraran más indicios sobre su participación en la apropiación de las líneas del trabajo del PETC,

teniendo en cuenta las dificultades y falta de información que algunos de profesores extracurriculares manifestaron con respecto a la forma en que trabajarían sus asignaturas, y cuyas particularidades se discutirán más adelante.

Sobre su presencia en la escuela, durante el tiempo en que se llevó a cabo el trabajo de campo sólo se registró una visita en la que acudió al festival navideño del establecimiento, en el que aprovechó para informar a los intendentes que, debido a una nueva disposición federal, se les haría una retención de impuestos a la compensación económica que se les otorgaba por las horas extra trabajadas (R.O. 15/12/17). Considerando esto, y lo que señalaba el director, su participación se caracterizaba por dirigirse mayormente hacia las pedagógicas, de gestión y, en este caso, laborales.

La función directiva suele manifestarse a través de los estilos particulares de liderazgo de quienes ostentan el nombramiento, mediante los cuales llegan a tener diferentes grados de legitimidad frente al resto de la comunidad. El director de la escuela de *TC* tenía 20 años ejerciendo la función en el establecimiento, mientras que la maestra de la escuela de *JA* tenía dos años al frente de la escuela como directora encargada.

Al tratarse de una escuela multigrado, la directora era una maestra con plaza docente que atendía a un grupo y además se encargaba administrativamente de la escuela con un nombramiento provisional. Bajo este contexto, la profesora encargada de la dirección señalaba en una charla informal que su nombramiento únicamente se limitaba a lo administrativo y ella no consideraba que tuviera la legitimidad para intervenir en el trabajo docente de sus compañeras (R.O. 10/10/17), razón por la que no llevaba a cabo ninguna de las actividades de control o acompañamiento señaladas dentro de los lineamientos del PETC.

Sin embargo, su percepción sobre la falta de legitimidad no era compartida por el resto de las profesoras. En una conversación con la profesora del tercer ciclo, ésta mencionaba que la directora hacía bien su trabajo y que la motivaba a cumplir con sus deberes sin sentirse presionada (R.O. 09/01/18).

Para Ezpeleta y Weiss (1996) el director en la escuela multigrado es un par necesitado de la ayuda de los demás para cumplir con sus tareas adicionales. En el caso estudiado, la buena relación que tenía la directora con las maestras motivaba a estas últimas para ayudarla con las funciones administrativas, e incluso algunas tareas del PETC, como la alimentación y la compra de materiales, las realizaban en conjunto.

Por su parte, la directora encargada consideraba que lo que más se le dificultaba para ejercer con la función era el liderazgo y el estar “detrás de las personas”, aunque aclaraba que con sus compañeras había sido fácil hacerse cargo de la escuela porque cada una se centraba en su trabajo (R.O. 10/10/17).

El director de la escuela de TC caracterizaba su desempeño al frente de la institución de la siguiente manera:

*de mi parte como director a todos [...] les llamo por su nombre, y yo soy Memo. Cuando hay algún evento aquí me dicen [...] \_maestro Memo o director\_, me dan [...] mi lugar, ¿sí? Pero llevo una relación cordial, igual para pedirles que trabajen, eh [...] voy, platico con ellos y les pido que [...] \_cuál es el problema, o qué ocurre, por qué no están trabajando, por qué no están viniendo como se debe, es [mediante] una plática, ¿sí? -hace una pausa y confirma- y hasta ahora ha funcionado. Es mi manera de -se ríe un momento- de llevar a cabo la dirección, ¿no? Hay gente que sí me ha dicho \_es que tienes que ser más duro con ellos\_ entonces, si habrá sus deficiencias, como todos ¿no?, pero parece que [...] hay más cosas buenas, que malas de parte de la dirección, verdad (Ent. 20-02/18).*

Los rasgos a los que aludía hacen referencia a un estilo de dirección interpersonal, en el que se privilegia la interacción con los profesores para comprometerlos en el cumplimiento de las tareas. En este sentido, también señalaba que prefería evitar las confrontaciones como un rasgo de la forma en que concibe el desempeño de la función: *hay compañeros que uno tiene que picar las costillas para que se muevan, para que trabajen. Que en la escuela no se ha dado eso tanto. Creo que es algo que me ha gustado de la dirección. Yo dije cuando tomé la dirección, que el día que la dirección me diera problemas, yo la iba a dejar. Porque yo no iba a dejar ni mi vesícula, ni mis intestinos, ni nada, por la dirección.*

En lo que respecta al desarrollo de las clases extracurriculares mediante las cuales se trabajaban las líneas del PETC, el director intervenía poco en el desarrollo de las actividades. De acuerdo con lo observado, se involucraba únicamente cuando se presentaba algún problema con los profesores, principalmente de disciplina, y cuando las situaciones requerían necesariamente de su intermediación.

Durante el periodo de trabajo de campo sólo se pudo identificar tres situaciones en la que intervino en las clases extracurriculares. En la primera de ellas salió de la dirección a

llamarles la atención a los alumnos por hacer demasiado ruido, aunque no se dirigió directamente al maestro de educación artística, quien estaba encargado de la sesión. En otra, fue a partir de una queja emitida por una madre de familia en contra del mismo profesor a quien se le señalaba por no mantener en orden a sus alumnos. La tercera fue con el profesor de inglés, de quien las madres y padres de familia se quejaron porque los alumnos no trabajaban en un libro de texto que se les había dado. En los dos últimos casos las respuestas fueron distintas. Al primero no se pudo registrar que se le haya dado seguimiento, si bien la llamada de atención a los alumnos por el ruido quizás se relacionaba a ello, mientras que en el segundo el director organizó una reunión con las madres y padres de familia para que el profesor justificara con argumentos pedagógicos por qué había tomado la decisión de prescindir del libro de trabajo.

Las situaciones anteriores dan cuenta de algunos rasgos del estilo del director en la escuela de *TC*, que se caracterizaba por la búsqueda de soluciones a través del diálogo, de evitar confrontaciones. También se podía observar que los profesores de las asignaturas extracurriculares organizaban su trabajo a partir de un amplio margen de autonomía, sobre la cual más adelante se profundizará.

Ante la falta de pautas claras o de mecanismos de control para acompañar y asegurar la implementación del componente curricular del PETC, los profesores se apropiaron de la propuesta tomando algunas decisiones acerca de cómo utilizar el tiempo ampliado de acuerdo con sus intereses, sus posibilidades o necesidades prácticas. Para ilustrar los mecanismos a partir de los cuales se apropian de estos tiempos que, en teoría ya tienen un uso establecido, se retomaron dos ejemplos: el de un acuerdo instituido sobre la hora de la salida en un grupo de la escuela de *JA*, y el de la hora no lectiva que tienen los profesores de la escuela de *TC* al finalizar la jornada de los estudiantes, que era una hora antes que la de las y los maestros.

En el primer caso, la profesora del tercer ciclo había acordado con las madres de familia de su grupo y con la supervisora, destinar dos horas a la semana a la atención de alumnos que tuvieran problemas con la lectoescritura. De acuerdo con ella, en la reunión que tuvieron se había definido que los lunes y miércoles la mayoría de los estudiantes se retirarían a sus casas una hora antes de la salida para que ella se quedara con los alumnos que necesitaran reforzamiento (R.O.10/10/17). El acuerdo instituido tuvo que ser avalado por una autoridad, que en ese caso fue la supervisora escolar. También habría que mencionar que se trata de una

modificación a los horarios del PETC, aunque la acción se enmarca en una de las líneas de trabajo y tiene un propósito compensatorio.

Durante el trabajo de campo se pudo observar que la manera en que se llevó a cabo esta actividad no necesariamente correspondía con lo que la maestra había descrito. En primer lugar, el tiempo que se destinaba era de media hora por semana, debido a que generalmente las clases se alargaban. En segundo lugar, los alumnos no se retiraban a sus casas, sino que realizaban actividades de limpieza o de la organización de las botellas para el reciclado, que era uno de los medios por los que el establecimiento generaba recursos económicos.

Uno de los cuestionamientos me hice en este caso fue acerca de la necesidad de que el resto de los alumnos se excluyeran de las actividades académicas durante ese tiempo, sobre todo si se considera que la base del multigrado tradicionalmente ha sido el trabajo simultáneo con estudiantes de diferentes edades y niveles de aprendizaje. Sin embargo, la decisión permitía que la profesora trabajara intensivamente con estudiantes con rezagos importantes, como los de algunos alumnos de quinto o sexto grado que tenían problemas para escribir correctamente su nombre (R.O. 10/17/17).

Sobre la hora no lectiva en la escuela de TC, primero se tendría que especificar que se trataba de un lineamiento que no se encontraba vigente en las reglas de operación del PETC al momento de llevar a cabo el trabajo de campo, pero que en la práctica seguía siendo parte de la organización de la jornada en el establecimiento. Durante los primeros años que se implementó el programa se había definido la existencia de una hora al final de la jornada para que los profesores realizaran actividades no lectivas, como la planeación, la evaluación, la calificación de tareas y la atención de padres de familia (Diario Oficial de la Federación, 2010).

Se trataba de una orientación que no formaba parte del programa desde el 2013, pero que las autoridades estatales habían conservado y al interior de la escuela se mantenía a manera de resonancia, por lo que se había arraigado en el imaginario de los miembros de la comunidad como si aún fuera parte del programa: *De las tres a las cuatro* -señalaba el director- *se nos dijo, el lineamiento marca, que los maestros tienen que planear las actividades del día siguiente* (Ent. 1-02/18).

Había diversos significados acerca de la finalidad de ese tiempo. La profesora de segundo grado, en una noción más cercana a lo que había sido la norma en su momento, mencionaba que era para *planear, elaborar material didáctico, revisar trabajos o citar a padres de familia* (Ent. 3-02/18). La profesora de primer grado, quien apenas había llegado ese año a la escuela, le daba un uso compensatorio cuando mencionaba que ella la utilizaba con el propósito de diseñar *actividades para los niños con necesidades especiales, toma lectura o quedarme trabajando con algún niño* (Ent. 1-02/18). Un uso del tiempo similar al que le daba la profesora del tercer ciclo en la escuela de JA, aunque ella tuvo que negociar el espacio con madres de familia y la supervisora, mientras que en la escuela de TC se apropió de un tiempo que ya estaba disponible, para sus fines de enseñanza.

Durante el trabajo de campo se pudo observar que los usos de este tiempo no necesariamente correspondían a lo dicho por las y los profesores. En general, se pudo registrar que la mayoría esperaban el momento de retirarse en sus aulas revisando su celular, o en ocasiones llegaban a platicar con algunos de sus pares. Tenían sus pertenencias organizadas, y en cuanto daban las cuatro de la tarde, se retiraban a sus casas. En este periodo sólo se registró que la maestra de cuarto grado se quedaba a trabajar con algunos alumnos, sin embargo, esto no era todos los días y regularmente a las 3:30 los deja salir.

No obstante, pude observar que lo que los docentes señalaban que hacían en esta hora, en realidad sí lo llevaban a cabo pero durante las horas libres en que los alumnos estaban en alguna de las materias extracurriculares. En esos momentos era común verlos trabajando en sus computadoras, preparando material didáctico, tomando lectura y trabajando con algunos estudiantes. Según los horarios, las y los profesores podían tener un máximo de tres horas sin clase durante un día, y diez a lo largo de toda la semana, que utilizaban para estas actividades, lo que hacía que, por lo visto se liberaran de disponer de la última hora para llevar a cabo las actividades asignadas en ese lapso de tiempo.

Bajo esas condiciones, el profesor de sexto grado proponía dotar de un sentido diferente al tiempo libre del que disponían. De acuerdo con él, se podría utilizar para:

*platicar entre los maestros cuando uno tiene una clase de descarga, poder juntarse con otro maestro y [...] platicar referente a lo que están trabajando, referente a la escuela, al contenido, no cosas de forma social, aunque también es importante, sino más que nada*

*que sepas qué estoy trabajando y saber qué estás y trabajando para [...] no perder de vista el mapa curricular* (Ent. 7-02/18).

La idea de utilizar el tiempo libre para un intercambio pedagógico entre la planta docente parecía pertinente en el contexto estudiado, sin embargo, el mismo profesor señalaba que:

*no tenemos la oportunidad de juntarnos y poder platicar precisamente los temas de contenidos del mapa curricular. Generalmente el tiempo que agarramos y lo tomamos con algún otro maestro, es para desayunar juntos, es para platicarnos lo que pasó ayer o antier en el face (sic), lo que vimos, lo que hicimos y tener una relación social, más[que] para platicar lo que es el mapa curricular. No hemos creado todavía ese espacio* (Ent. 7-02/18).

Este profesor fue el único en hablar de las horas no lectivas como una oportunidad para el intercambio académico entre las y los docentes, por lo que resultaba complicado que su propuesta se pudiera materializar, a lo que se añadían algunas diferencias que había tenido con el director, lo cual limitaba la posibilidad de que la iniciativa se impulsara desde esta instancia. Asimismo, la ausencia del director en esa hora era un factor importante a considerar.

El análisis de algunas de las estructuras institucionales de vigilancia y acompañamiento de las tareas asociada con el PETC permitió identificar la influencia de la supervisión sobre el abordaje de las líneas de trabajo, las intervenciones de los directores sobre el desarrollo de las actividades académicas asociadas a la propuesta ampliada y algunas apropiaciones de los componentes normativos y curriculares del programa.

Las orientaciones de la supervisión escolar pueden llegar a tener más peso en la forma que los docentes trabajan durante la jornada ampliada que los documentos normativos, aunque las directrices que se emiten desde esa instancia se suelen basar en las concepciones personales de quien las emite y pueden llegar a ser vagas o confusas, como el caso del uso pedagógico del tiempo ampliado en la escuela de JA.

En el caso de los directores, identifiqué una tendencia a evitar las acciones de control, aunque no sólo de las tareas relacionadas con el PETC, sino de las funciones docentes en general. Esta situación se explicaba en la escuela de JA debido a la falta de confianza que tenía la profesora, la cual se relacionaba a la provisionalidad de su nombramiento, y en la

escuela de *TC* por el estilo de liderazgo del director, que evita intervenir en el trabajo docente de los profesores, a menos que existieran presiones externas, como las provenientes de las madres de familia.

Sobre las directrices, identifiqué un fenómeno de resonancia en que los mandatos específicos permanecen vigentes en los establecimientos pese haber cambiado en los documentos rectores, con lo cual se puede observar que la apropiación de una forma de hacer las cosas, se puede mantener por lo que significa para los sujetos al interior de una escuela. También se pudo observar cómo los sujetos al interior de los establecimientos se apropian de manera diferenciada de las normas, como los usos del tiempo ampliado en la escuela de *TC*, y construyen sobre ellas diversos significados y propósitos, como en los horarios y la última hora en la escuela de *TC*.

### **La contratación de profesores y la influencia sindical en la implementación del PETC**

Las y los trabajadores al servicio de la educación en el estado de Colima pueden estar adscritos a uno de los dos sindicatos que tienen presencia en la entidad. La sección sexta acoge a las y los profesores que trabajan bajo el sistema federalizado y es la que reúne a la mayor cantidad de miembros. La sección 39 es la más pequeña en número de agremiados, pero la que mejores condiciones laborales ofrece, ya que las y los profesores cuentan con un seguro médico privado y suelen acceder a mayores prestaciones.

Las y los profesores de la escuela de *TC* pertenecían a la sección 39 y esa adscripción influyó sobre la forma en que el programa aterrizó en la escuela, principalmente en lo relacionado con la contratación de los profesores que impartirían las asignaturas extracurriculares. De acuerdo con los testimonios del director y de algunos profesores, la autoridad educativa estatal intervino poco en la configuración de la oferta educativa complementaria del PETC, y fue en el sindicato en donde se tomaron la mayoría de las decisiones con respecto a su implementación.

La primera de dichas modificaciones consistió en cambiar la modalidad de líneas de trabajo contemplada en la propuesta original, por una organización de los saberes mediante asignaturas como ya comenté antes. Las primeras tenían la intención de ser más flexibles, mientras que el cambio a las segundas obedecía a la necesidad de adaptar su puesta en marcha

a la organización regular de la escuela. La siguiente tabla da cuenta de las diferencias entre lo contemplado en el diseño del programa y lo que se implementó en la escuela TC.

*Tabla 10 Comparativo entre la propuesta curricular ampliada del PETC y las asignaturas implementadas en la escuela de tiempo completo.*

Líneas de trabajo del PETC	Tiempo de clases propuesto por grupo a la semana	Asignaturas extracurriculares en la escuela de tiempo completo	Horas por las que se contrató a los profesores por semana	Horas impartidas por grupo a la semana
Leer y escribir	Mínimo 2 horas	N/A		
Jugar con números y algo más	Mínimo 2 horas	N/A		
Expresar y crear con arte	Mínimo 1 hora	Ed. Artística	20 horas	3*
		Manualidades	13 horas	2
Aprender a convivir	1 hora			
Aprender con TIC	1 hora	Computación	20 horas	2
Vivir saludablemente	1 hora			
		Inglés	18 horas	3

**Fuente:** elaboración propia a partir del documento base del PETC (2013).

\* Las horas no lectivas se consideraban de descarga: educación artística tenía dos, manualidades una, e inglés ocho.

Como se puede observar, la oferta en la escuela consta de cuatro asignaturas, de las cuales tres son las que se vinculan directamente con dos líneas de trabajo propuestas en el documento base del programa. Además, las horas bajo las que se contrató a los y las profesoras son más de las establecidas inicialmente en la propuesta del PETC, por lo cual, llama la atención que las primeras dos líneas de trabajo no se hubieran considerado como parte de la propuesta estatal, pese a ser las que más tiempo contemplaban en la organización de las líneas de trabajo.

Destaca también que las dos asignaturas relacionadas con el arte tuvieron una carga horaria tan fuerte, eran 33 horas que se contrataron y 30 las que se impartían en total a la semana, cuando el programa contemplaba mínimo una por grupo, que en total sumarían seis. Además, de que eran tres profesores los que se encargaban de impartirlas.

Otro caso que llama la atención era el del profesor de computación, a quien se le habían asignado más horas de las que, en la práctica, podía trabajar frente a grupo. Su contrato era por veinte horas a la semana, de las cuales sólo podía impartir dos por grupo, dando un total de doce. Asignarle más tiempo frente a grupo significaría quitárselo a alguna otra asignatura extracurricular o al tiempo regular de los profesores de grado. Así que las ocho horas restantes se las habían asignado a lo que se denominaba oficialmente como “de descarga”, que era un tiempo que el profesor debía permanecer en la escuela por si era requerido para alguna tarea relacionada al mantenimiento de los equipos. Durante el periodo del trabajo de campo, el maestro tuvo la mayor parte de esas horas libres, y sólo en una ocasión lo llamaron para atender un problema con la señal de internet de la escuela (R.O. 18/01/18).

Las profesoras de manualidades y el de artística debían destinar esas horas para la preparación de festivales o eventos culturales, que durante el periodo de observación solo se presentó el de navidad, en el que únicamente participó el profesor de artística en su organización.

Las lógicas de contratación de las y los profesores no parecen ser muy claras y, como se pudo observar, estas no necesariamente respondían a lo propuesto en los lineamientos del PETC sobre qué enseñar y cómo integrar la propuesta en la jornada diaria. Tampoco se relacionaban con los perfiles de los profesores. Por ejemplo, el maestro de computación, fue seleccionado para impartir esta asignatura con una formación inicial en mercadotecnia y ninguna complementaria en educación o tecnologías, y además debía dar mantenimiento a los equipos de cómputo (en el siguiente apartado hablaré más sobre la formación de las y los docentes contratados).

*Aunque digan que no, el sindicato entra aquí en juego -Afirmaba el director sobre la contratación de las y los profesores- [...] fíjate, tenemos seis maestros de grupo, un maestro de educación física, un maestro de educación artística, dos de educación artística ¿sí?, bueno son tres, pero imagínate, uno tiene 20 horas, otra maestra tiene tres horas y otra maestra tiene 10 horas, nada más para educación artística. Yo pregunté ¿y dónde los voy a poner?, \_tú acomódalos y haz lo que quieras, ponlos a que hagan... es más, que te ayuden a barrer si quieres, tú ponlos a hacer algo\_. Entonces, imagínate, o sea, ese tiempo lo tengo que repartir (Ent. 19-05/18).*

De acuerdo con lo anterior, la llegada de los nuevos profesores se trató, en algunos casos y de acuerdo con algunos de los sujetos entrevistados, de una imposición por parte de las autoridades sindicales. También se pudo observar que la lógica de la llegada de estos recursos humanos era la de generar mayores espacios laborales, incluso por encima de las necesidades reales de la escuela y de los propósitos del PETC.

La idea de que el sindicato estaba favoreciendo la llegada de ciertos profesores de manera discrecional aprovechando el PETC era compartida por otros miembros de la comunidad escolar. El profesor de quinto grado también daba cuenta de ello, de una manera más normalizada y sin cuestionar la situación: *el hecho de ser tiempo completo también ha abierto posibilidades para los compañeros que [...] el sindicato apoya, pues. Entonces les da más horas aquí, este, en cuestión de artística, en cuestión de manualidades* (Ent. 6-06/18). Tradicionalmente, las negociaciones con el sindicato han formado parte de la vida gremial de los profesores ( Civera, 2003; Loyo, 2011; Sandoval, 2016), quienes han visto en este medio, una vía de acceso para el ingreso y el desarrollo de su carrera como docentes. Quizá sea esta la razón por la que al profesor no le resulte extraño que los nuevos maestros también hayan llegado a través del sindicato.

De acuerdo con lo presentado hasta este momento, se puede afirmar que, por lo menos en el caso de la escuela de TC, el sindicato utilizó al PETC como un mecanismo para generar plazas de trabajo con los que logró posicionar a algunos de sus agremiados. Con esto, se modificó la propuesta curricular ampliada sin mayores sustentos pedagógicos. Además, se encontraron indicios de una subutilización de los recursos humanos contratados.

Esta situación era vista de diferentes maneras por los miembros de la comunidad escolar. Para una profesora que recién había arribado a la escuela, la gran cantidad de profesores extracurriculares le causó sorpresa, pero lo veía como un aspecto positivo para la formación de sus alumnos (R.O. 19/10/17). Otros profesores y profesoras de grado valoraban positivamente la disponibilidad del tiempo libre que tenían gracias a estas asignaturas, pero se mostraban recelosos por el tiempo tan limitado que tenían para trabajar en sus clases con el currículum regular (R.O. 18/10/17). La posición más crítica era la del director, quien manifestaba que el recurso que habían enviado era superior al que la escuela necesitaba y era subutilizado (Ent. 1-02/18).

La posición crítica del encargado de la escuela también se relacionaba con los problemas en la gestión que una planta docente saturada significaba. El principal desafío al que se enfrentaba era la necesidad de armonizar las indicaciones que habían recibido por parte del sindicato, con los tiempos disponibles de las y los profesores que no permanecían toda la jornada en la escuela. El director explicaba la situación de la siguiente manera: *se nos dijo que en tiempo completo tenemos que meter esos compañeros las últimas clases. Las primeras clases dejarlas para español y matemáticas, y empezar con ellos [...] más tarde. Sin embargo, hay compañeros que trabajan [...] en la tarde, entonces no pueden estar aquí todo el día* (Ent. 1-02/18). Al final, se impuso un criterio práctico en la organización de las asignaturas, por lo que se desatendió la indicación de dejar las asignaturas de español y matemáticas para el inicio de la jornada, y en general los horarios se hicieron tratando de adaptarse a los tiempos de cada maestro.

El anterior no fue el único de los acuerdos instituidos en la escuela relacionados con las asignaturas extracurriculares y los profesores responsables de impartirlas. Otro de los casos que me llamó la atención fue el de la asignatura de manualidades. La maestra titular padecía diabetes y no podía hacerse cargo de su grupo, pero tampoco jubilarse porque no cumplía con los requisitos necesarios. Al final ella había llegado a un acuerdo con el director y avalado por el sindicato para que fueran sus hijas quienes se encargaran de cubrir sus clases sin que esto afectara sus prestaciones laborales (R.O. 13/12/17).

Un caso en el que ya se habían cumplido los requisitos para la jubilación, pero ésta no se podía hacer efectiva por falta de recursos económicos, era el del denominado profesor de *apoyo*. Él manifestaba que desde el año pasado ya debía haberse retirado, incluso ya habían enviado a otro profesor para que se hiciera cargo de su grupo, pero un problema presupuestal en la entidad impedía que el trámite se llevara a cabo, por lo que el sindicato le propuso que permaneciera en la escuela sin funciones lectivas, realizando labores de apoyo en lo que su trámite concluía. Además de cubrir ocasionalmente a los profesores que no asistían, generalmente instalaba una biblioteca itinerante durante la hora del recreo. Estas eran sus dos principales funciones (R.O. 23/01/18).

Hasta aquí se han revisado algunos beneficios de pertenecer al sindicato, sin embargo, no todos los profesores gozaban de ellos. El caso del profesor de inglés resultaba ilustrativo de las condiciones adversas en las que se ingresa a la escuela cuando no es por medio de la

sección sindical. Él había llegado a la escuela como parte del Programa Nacional de Inglés (PRONI)<sup>16</sup> y los contratos que firmaba eran muy cortos, de dos a tres meses, por lo que su continuidad en el establecimiento siempre estaba en duda. Esto generaba incertidumbres y dudas entre la planta docente, al no entender cómo se organizaba la asignatura dentro de la gestión del programa. Así lo manifestaba la profesora del cuarto grado: *ya tenemos como dos años que se está batallando porque [...] ya van a quitar la materia de inglés [...] porque no hay presupuesto. Y ahí están los maestros batallando. Y finalmente, no, pues que siempre sí va a haber inglés. Ok, respiran los maestros. Finalmente, la maestra se cuestiona por qué quitar algo que va dentro del programa cuando no hay presupuesto, si se supone que debe de estar* (Ent. 5-02/18).

Del testimonio anterior se destaca el hecho de que la profesora afirme que la asignatura de inglés es parte del PETC cuando no está en ninguna de las líneas de trabajo. Sin embargo, habría que especificar que en el PRONI hay dos modalidades de contratación, los de tiempo completo y los del programa de inglés. Aunque no hay mayor diferencia entre pertenecer a una u otra, ya que, como señalamos Antonio Gómez y yo (2019), las condiciones de trabajo eran muy similares, lo que había llevado a los docentes de ambas modalidades en Colima a movilizarse en favor de una mejora en su situación laboral.

Analizar la contratación de las y los profesores extracurriculares en la escuela de TC permitió identificar las adaptaciones del PETC por parte de las autoridades estatales, los objetivos de algunos agentes relevantes en el proceso y las condiciones laborales bajo las cuales se empleaba a las y los docentes. Una serie de procesos en diferentes niveles hacen que el PECT en la práctica sea diferente al planeado.

En un primer nivel, la contratación de profesoras y profesores, fue un mandato de las autoridades estatales que no se contemplaba en ninguno de los documentos rectores, al convertir las líneas en asignaturas. En otro, destaca la intervención del sindicato, que asigna docentes según criterios, intereses y formas que no se relacionan con el PECT. En especial,

---

<sup>16</sup> El PRONI se implementó en 2016 como resultado de una modificación al Programa Nacional de Inglés en Educación Básica que había iniciado en el ciclo 2009-2010. Se componía de tres principales acciones: contratación de profesores, certificación de alumnos y maestros, así como de la compra y distribución de libros para la enseñanza del idioma.

resalta que el criterio de asignación de horas era en beneficio del trabajador o trabajadora por encima de las necesidades de la escuela o de los lineamientos del PETC.

Ello, y otras situaciones, hace que en la escuela haya docentes con 13 horas de trabajo en total que no son frente a grupo, La lógica de beneficiarlos discrecionalmente generó una saturación de profesoras y profesores, y una evidente subutilización de los recursos humanos (cuyo perfil, además, quizás no era el adecuado como se verá más adelante). Asimismo, incluso las orientaciones en el sentido de impartir ciertas materias antes que otras tuvieron que trastocarse.

En forma contrastante está el caso de las y los profesores de inglés contratados en condiciones de precariedad, lo que no solo les afecta a las y los trabajadores, sino también a las escuelas porque no pueden tener la certeza de que la asignatura se va a impartir de manera continua.

Así, en estos niveles, lo que supuestamente debía operar en beneficio de la escuela y el PECT, pervirtió (Boudon, 1980) en parte sus fines pedagógicos y promovió el uso discrecional de recursos humanos y económicos del programa. Como han señalado Ezpeleta (2004), Frigeiro, Poggi y Tiramonti (1992), así como (Ball, 1987) en la escuela opera una lógica pedagógica, pero también una administrativa y política o gremial. En este caso vemos como la lógica política y administrativa prevalece sobre la pedagógica.

Aun así, como mostraré a continuación, la presencia de materias “extracurriculares” y de la propuesta curricular del PECT generaron cambios en la vida cotidiana escolar y los procesos formativos de los estudiantes.

### **Implementar la propuesta curricular ampliada en los casos estudiados**

La propuesta curricular ampliada se hizo operativa de manera muy diferente en cada uno de los casos estudiados, por lo que el análisis de cuál fue la propuesta curricular que se puso en marcha y de qué manera se apropió, lo presentaré por separado para poner énfasis en las particularidades de cada una de las primarias.

En la escuela de *TC* analizo la formación previa y experiencia profesional de las y los profesores contratados para impartir las nuevas asignaturas, cómo orientaban y organizaban su trabajo docente, en qué condiciones materiales impartirían las nuevas asignaturas, y cómo fue la integración de estos saberes y de las y los nuevos maestros en la organización de la

escuela. En la escuela de *JA* analizo lo que se enseñaba en el tiempo disponible cuando se desconocían las líneas de trabajo del PETC, cómo se organizaba el tiempo del que se disponía para el trabajo en el aula, cómo influía la condición multigrado de la escuela en la forma de organizar las experiencias de aprendizaje de los alumnos, qué usos no lectivos se les daba a las horas adicionales de las que disponían, y qué significado se daba al aumento en la carga de trabajo.

### **La escuela de tiempo completo: nuevos actores y más saberes**

Como se mencionó con anterioridad, la propuesta curricular ampliada en la escuela de *TC* se dio a partir de la contratación de profesores que se encargarían de impartir los nuevos saberes que, desde el sindicato local, se habían propuesto en formato de asignaturas que se enseñarían una vez que la escuela ingresara al PETC. Después de estas mediaciones, me acerco a los nuevos docentes, la forma y condiciones en que trabajaban sus materias, y cómo se abren paso en la vida escolar. Cabe señalar que no se trata de analizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en los salones de clase, sino de ubicar cómo los lineamientos curriculares del PECT se superpusieron a las prácticas instituidas en el establecimiento y se fueron integrando, impactando en la dinámica institucional.

#### *Los profesores “extracurriculares”*

Con la intención de entender desde dónde se vinculaban las y los nuevos profesores de las nuevas asignaturas “extracurriculares” con las tareas de docencia que llevaban a cabo y con los contenidos curriculares que debían de enseñar, comienzo por revisar su formación académica y profesional. Se trata de tres hombres y dos mujeres, cuyos antecedentes académicos y laborales se detallan en la siguiente tabla:

*Tabla 11 Antecedentes académicos y profesionales de los profesores extracurriculares en la escuela de tiempo completo.*

<b>Asignatura</b>	<b>Formación académica</b>	<b>Antecedentes laborales</b>
<b>Artística</b>	Licenciado en Danza Escénica y Maestro en Educación	Departamento de Capacitación de la SE, Programa <i>ecoaventuras</i> , Proyecto

		de danza en la escuela primaria, Profesor Normalista
<b>Computación</b>	Licenciado en Mercadotecnia	Ayuntamiento de Colima
<b>Inglés</b>	Licenciado en Enseñanza de Idiomas y Maestro en educación en el Área de Docencia	Docente en escuelas primarias y en un Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI)
<b>Manualidades</b>	Secundaria terminada	S/D
<b>Manualidades</b>	Licenciada en Contabilidad	S/D

**Fuente:** elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo

Como vemos, es un grupo con perfiles diversos y, en algunos de los casos, poco vinculados con las labores docentes o con la asignatura que impartían. Entre estos, se destacaba el de una de las profesoras de manualidades, quien por cubrir laboralmente a su mamá podía dar clases de manera regular sin contar con uno de los principales requerimientos para desarrollar esta función, la de haber estudiado en una licenciatura o en una Normal básica. Esta situación da cuenta de las formas en las que los acuerdos instituidos en la escuela pueden llegar a evadir algunos de los requerimientos administrativos que regulan la labor docente.

Otros casos, como los del profesor de computación, o la segunda maestra de manualidades, plantean algunas interrogantes acerca de cómo se vinculan formaciones tan ajenas a la docencia con las tareas que realizaban y los saberes que enseñaban. Un cuestionamiento más se relaciona con los criterios bajo los que se les asignaron las materias, y si en esta lógica cualquier persona podría estar preparado para enseñar la asignatura que se les proponga, aunque no cuente con una preparación previa o una formación especializada.

No obstante, también poseer un título que indica una formación docente más sólida y especializada tampoco es garantía del desarrollo de buenas prácticas en las tareas docentes. Por ejemplo, el profesor de artística, pese a sus antecedentes académicos y profesionales tan vinculados a la docencia y la danza, era uno de los que evidenciaban más desafíos al momento de impartir sus clases. La mayoría de sus sesiones de trabajo se desarrollaban en el patio, por lo que su trabajo quedaba particularmente expuesto a la vista de los demás en la escuela, incluyéndome a mí como observador. Pude ver que el profesor intervenía poco en las actividades y era común verlo revisando su celular o platicando con alguno de sus colegas. En algunas ocasiones, esto generaba que los alumnos se pusieran a hacer otras cosas en lugar de lo que se les había indicado hacer y se generaba un ambiente bullicioso.

Lo anterior causaba molestia en los profesores que se encontraban en los espacios aledaños. Vi cómo en diferentes ocasiones salieron de sus aulas para llamar la atención a las y los alumnos por el ruido que estaban generando. En otra, el director también acudió molesto para regañarlos por este mismo motivo, como señalé antes. Llama la atención que en todas las ocasiones se comunicaran directamente con los alumnos, sin dirigirse directamente al profesor. Esto quizá obedecía a un clima de conflictos en que estaban enfrentados el director y un grupo de maestros, que más adelante detallaré más ampliamente, pero que podía estar inhibiendo la comunicación entre los miembros de la escuela.

En una conversación informal, el maestro de educación artística mencionó que el director le había pedido en varias ocasiones que tuviera más disciplinados a los alumnos. Sin embargo, y sin oponerse abiertamente, él mencionaba que desde su concepción educativa, no le gustaba que los niños se sintieran aprisionados cuando estaban en clase y por eso trataba de darles libertad (R.O. 18/10/17).

Otra situación relacionada se registró al observar una de sus sesiones en las que estaba trabajando en un bailable con los alumnos del cuarto grado y pese a sus esfuerzos le costaba trabajo que las y los alumnos atendieran a sus indicaciones sin que estuvieran platicando o empujándose entre ellos. La maestra de grupo, quien era de las pocas que observaban algunas de las sesiones de clases “extracurriculares”, intervino cada vez que ella consideraba que la situación se salía de control, y sólo con una llamada de atención de su parte se reanudaban las actividades (R.O. 18/10/17). Es probable, como se verá más adelante, que la falta de una calificación oficial de la materia disminuyera el reconocimiento de la autoridad del profesor desde la mirada de los estudiantes.

Otras manifestaciones de molestia hacia el trabajo del profesor provenían de algunas madres de familia, aunque estas eran de otra índole. Como ya mencioné, al final de una reunión con el comité de participación social, en la que únicamente se habían tratado temas administrativos relacionados con el manejo de los recursos económicos en la escuela, una de las madres de familia pidió la palabra para externar algunas quejas sobre el trabajo del profesor. De acuerdo con ella, él solía pedir material de un día para otro, lo que les daba poco tiempo para poder comprarlo o conseguirlo, además de que, en ocasiones, este no era utilizado. Otras dos madres de familia confirmaron los señalamientos y agregaron que, en las reuniones bimestrales no tenían la posibilidad de hablar con los profesores extracurriculares

y, como no permanecían toda la jornada en la escuela, tenían pocas oportunidades para comunicarse con ellos. Como respuesta, el director se comprometió a hablar con el maestro de artística sobre la situación señalada y buscar la manera de que los docentes estuvieran presentes en las juntas bimestrales (R.O. 12/12/17).

Estas quejas quizás obedezcan al cuidado de la economía familiar o quizás se relacionan con una falta de planeación por parte del profesor, que se suma a su falta de atención hacia las actividades de los alumnos observada en ocasiones, a la dificultad para que éstos se involucren en las actividades en otras, y al ruido que se generaba en sus clases, que a veces afectaba al desarrollo de las otras clases que se impartían alrededor. En estas quejas de otros sujetos interviene lo expuesto que está el trabajo del profesor al estar en un espacio al aire libre, visible para todos, y sin una separación de otros salones de clase para aislar el ruido. Interviene también su propia concepción de la enseñanza, acaso diferente a la de los demás actores en la escuela. Sin embargo, fue posible identificar algunos resultados de su trabajo con los grupos, como los bailables y las obras de teatro que organizó junto con los alumnos para presentarlos durante el festival navideño, que evidencian el involucramiento del profesor y de las y los alumnos en estas actividades.

Menos controversial resultaba el del profesor de inglés, quien también contaba con antecedentes académicos y profesionales estrechamente vinculados a las tareas que desempeñaba, y del cual, algunos maestros y el director se expresaban positivamente sobre la forma en que impartía sus clases.

En su trabajo pude observar dos aspectos interesantes. Uno de ellos es la vinculación que hacía entre su materia y los contenidos de las asignaturas regulares. Un ejemplo de esto fue la maqueta del sistema solar que realizaron los alumnos de sexto. Se trataba de un proyecto que, de acuerdo con el profesor de inglés, había nacido de una charla entre él y el profesor de grado, quien le había manifestado que en la asignatura de ciencias naturales estaban viendo ese tema (R.O. 14/12/17). A partir de esto, el maestro adaptó la actividad para que los alumnos reforzaran esos saberes con una actividad manual en la que aprendían el inglés, por ejemplo, los nombres de los planetas y demás elementos que escribieron en la maqueta en ese idioma (R.O. 18/01/18).

El segundo aspecto es la reflexión que el profesor hacía sobre su práctica. Tener un certificado de maestría en educación no garantizaba que el profesor supiera la metodología

para enseñar inglés a niñas y niños pequeños, pese a haber trabajado antes en escuelas primarias. Quizás su experiencia con jóvenes era mayor. En una charla informal, él se decía consiente de sus debilidades y manifestaba su deseo de reforzarlas. Señalaba que una de las principales dificultades que había tenido era el trabajo con alumnos de primer grado que aún no estaban alfabetizados, situación que lo obligó a pensar en formas alternativas de enseñanza que no requirieran de producciones escritas, y a partir de eso comenzó a integrar un mayor número de imágenes y recursos gráficos (R.O. 14/12/17). Como se verá después, esta dificultad también se asocia a la falta de referentes curriculares a seguir.

Como se ha podido observar, el reclutamiento de los profesores no necesariamente obedeció a criterios específicos de formación académica o de antecedentes profesionales, por lo que los profesores que arribaron a la escuela de *tiempo completo* se caracterizaron por ser un grupo de sujetos con trayectorias y formaciones de diferente naturaleza, algunas de las cuales no se vinculaban con las tareas que habrían de realizar, y aunque la formación pedagógica y en el área de conocimiento que impartirían tampoco eran garantía de una práctica docente sin dificultades. Finalmente, vale la pena resaltar el trabajo colegiado entre el profesor de inglés y las y los profesores de materias regulares como un ejemplo importante acerca de cómo se pueden relacionar y apoyar entre sí las actividades de diferentes materias para profundizar el tratamiento de ciertos temas o contenidos curriculares.

Sobre los antecedentes académicos y profesionales de los profesores se encontró que estos son diversos y en muchos de los casos poco formados en la docencia y las disciplinas que enseñan. A lo anterior se añade que tampoco las asignaturas que se imparten están muy alineadas a la propuesta curricular del PETC. Esto da cuenta de múltiples fases de la apropiación que cada vez se alejan más de la propuesta original, y en este caso, los cambios no obedecieron a cuestiones pedagógicas, ni eran apropiaciones desde las escuelas, sino de las autoridades estatales y sindicales.

#### *Construir y reconstruir el currículum desde la escuela.*

Desde un principio el diseño del PETC se caracterizó por dar un mayor énfasis a la definición de logros deseables, y prestar una menor atención a los procesos necesarios para alcanzarlos. Este rasgo se mantuvo presente en las siguientes revisiones y reestructuraciones. La propuesta curricular ampliada no fue la excepción y pese a los cambios realizados, se mantuvo la

esencia de los primeros documentos en los que se delimitaron de manera general las líneas de trabajo, sin ofrecer más información acerca de los temas específicos que debían ser enseñados y bajo qué enfoques pedagógicos.

Si bien, es deseable que cada profesor tenga la autonomía para decidir la forma en que trabajará los temas con sus alumnos en el aula y las experiencias de enseñanza que el considere más adecuadas, resulta importante partir de una base, que en este caso sería la propuesta curricular, máxime cuando se trata de asignaturas que los docentes no dominan plenamente, o cuando, como en este caso, se construyeron asignaturas sobre las líneas de trabajo.

esta ausencia, la responsabilidad de buscar y elegir los referentes bajos los cuales se organizarían las asignaturas recayó en cada uno de los profesores, ya que el director intervino muy poco y la supervisora se mantuvo ajena a esta situación. En este caso, las y los maestros diseñaron el programa de las materias que impartían apoyándose en algunos documentos normativos o propuestas previamente diseñadas, aunque ninguno relacionado con el PETC. La siguiente tabla da cuenta de ellos.

*Tabla 12 Referentes utilizados por los profesores extracurriculares para dosificar sus contenidos y planear sus clases.*

Asignatura	Referente
Educación artística	Plan de estudios 2011 y fichero <i>aprender a mirar</i>
Computación	El profesor elige los temas según su criterio sobre lo que deberían aprender los estudiantes de acuerdo con su edad
Inglés	Plan Nacional de Inglés
Manualidades	Se eligen cuatro proyectos al mes en consenso con los docentes de grado.

**Fuente:** elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo

En general, se pueden identificar tres tipos de estrategias para vincularse con alguno de los referentes mencionados: a) seguir una propuesta específica para la asignatura que se enseñará, como la de Inglés; b) utilizar un referente normativo no diseñado para la propuesta del PETC como el Plan de Estudios y documentos diseñados por la SEP, que fue lo que hizo el profesor de Educación Artística; y c) partir del criterio de los profesores, como en los casos de Computación y Manualidades

Inglés era la asignatura que contaba con uno de los referentes curriculares más sólidos, ya que se apoyaba de un programa específicamente diseñado para su enseñanza, el *Programa de estudio para la enseñanza de la lengua extranjera en educación básica* en el cual se ofrecían orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación para cada uno de los niveles y grados en los que se enseña el idioma.

El profesor mencionaba en una conversación informal a grandes rasgos cuáles eran los propósitos y la metodología de trabajo del programa. Además, señalaba que los maestros de inglés contaban con un consejo técnico escolar en el que cada mes se reunían para discutir sobre sus avances o dificultades con los estudiantes de las diferentes escuelas en las que trabajaban (R.O. 14/12/17). Habría que señalar que el resto de los profesores no tenían la posibilidad de compartir sus experiencias o plantear sus dificultades ante otros colegas y, como estaban contratados por horas, la mayoría de ellos tampoco asistían al consejo técnico de la escuela de *TC*.

El segundo referente se observó en la asignatura de educación artística que, al ser una clase perteneciente al currículum regular, tenía su propia propuesta en el plan de estudios 2011. Sin embargo, este documento curricular contemplaba una hora de trabajo a la semana para dicho saber, mientras que en el establecimiento se trabajan tres con cada grupo, razón por la cual, el profesor señalaba que no le resultaba suficiente y debía complementarlo con otro documento de apoyo, en su caso, el fichero *Aprender a mirar* (R.O. 13/12/17), que es un compendio de imágenes elaborado por la SEP como un apoyo para la enseñanza de las artes plásticas.

Además, añadía que su clase se estructuraba a partir de las cuatro disciplinas que conforman el plan de estudios de educación artística: teatro, danza, música y artes visuales. En general, él mostraba un conocimiento suficiente sobre los propósitos y materiales asociados a la asignatura, aunque en la práctica la mayoría de sus clases que observé estaban enfocadas en la danza. Durante toda la etapa del trabajo de campo solamente se pudo registrar que trabajó con uno de los grupos la escenificación de una obra de teatro a finales de noviembre, lo cual fue a solicitud del director, quien quería que la presentaran para el festival navideño.

Sobre el tercer referente, el profesor de computación mencionaba que no contaba con un programa de apoyo y que, al solicitarlo al director, éste le había facilitado una enciclopedia

temática de informática y computación que, según su criterio, contenía temas muy complejos para el nivel de sus alumnos, por lo que decidió prescindir de su uso (R.O. 12/12/17).

El documento *Fichero de actividades para escuelas de tiempo completo*, previamente señalado, contenía algunas actividades y varios proyectos sobre temáticas relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo, el profesor afirmaba que no lo conocía y que nadie se lo había facilitado. Así que él debía tomar una serie de decisiones acerca de qué se enseñaba y cómo se dosificaban esos saberes, las cuales son demandas complejas para alguien que no tenía una formación pedagógica. Al final, él mismo mencionaba que se “limitaba a enseñar lo básico” (R.O. 11/12/17).

Una situación similar ocurría con las clases de manualidades. Al tratarse de una asignatura que no formaba parte del plan de estudios regular, ni de la propuesta curricular ampliada, las profesoras no tenían ningún referente oficial a partir del cual fundamentar el diseño de sus sesiones de trabajo, por lo que las decisiones sobre lo que se enseñaba recaían en sus manos. En este caso, las decisiones se tomaban de forma colegiada, ya que las y los maestros de grado ayudaban a seleccionar cuatro proyectos al mes para que las ellas los trabajaran con los estudiantes. Esta forma de organizar el trabajo fortalecía la práctica de las dos maestras que no tenían una formación pedagógica previa, y que de manera instituida estaban desempeñando esa función. Su mamá pudo haber sido un referente importante para su trabajo, aunque también ella trabajaba con la misma dinámica de construir los proyectos con el resto de maestros.

Analizar los referentes curriculares que los profesores de asignaturas añadidas a partir de la implementación del PETC utilizan para organizar su trabajo permitió identificar dos problemas del programa: uno en el diseño y la otro en la implementación. La primera de ellas debido a que el plan de estudios, que en este caso fueron las líneas de trabajo, no especificaban la información mínima requerida para que un docente pueda dosificar los saberes a enseñar y planear sus clases. La segunda se identificó en la contratación de docentes, ya que se exigía que docentes sin formación pedagógica se encargaran de diseñar sus propios currículos de las materias que impartían.

En esta situación también se pudo registrar que los sujetos se apropian de las demandas generando nuevos esquemas de acción, como en el caso de los profesores extracurriculares, quienes tuvieron que generar sus propios planes de estudios y actividades

de enseñanza. Esta generación se trata de una transformación en y desde la escuela, en la cual convergió lo normativo a través de los documentos oficiales que los profesores conocen, el trabajo colegiado, colaborando en la configuración de los proyectos, y los criterios personales de los profesores, seleccionando contenidos, dosificándoles de acuerdo con la edad de los estudiantes, y diseñando las experiencias a partir de las cuales se trabajarían. También lo harían, como veré a continuación, con las condiciones espaciales y materiales de trabajo.

### *Los espacios*

Además de la contratación de docentes, ampliar el tiempo escolar mediante la inclusión de nuevas asignaturas exigía el acondicionamiento de espacios y la dotación de materiales. El énfasis práctico que se le dio a los nuevos saberes hacía necesario contar con aulas acondicionadas específicamente a los requerimientos de cada asignatura, así como de recursos con un alto valor de adquisición, como las computadoras, y de consumo recurrente, como los materiales para manualidades.

La escuela sólo contó con el apoyo de la contratación de las y los profesores que habrían de impartir las nuevas asignaturas, por lo que los miembros de la comunidad se tuvieron que hacer cargo del resto de las necesidades que acompañaban a la ampliación de su oferta educativa. Los padres y madres de familia también tuvieron que responder ante un aumento en las exigencias de los materiales que la escuela les solicitaba, lo que posiblemente llegó a elevar los costos en la formación de cada uno de sus hijos, y cuya evidencia se encontró en las quejas de las madres de familia por la compra de materiales para las artes plásticas.

Las nuevas asignaturas se comenzaron a impartir en una escuela que se había diseñado para el trabajo en una jornada de medio tiempo y en la que se enseñaban únicamente materias del currículum regular. Además de los espacios con los que se contaba, algunos miembros de la comunidad escolar señalaban que se necesitaba un aula de medios y otra de usos múltiples, ya que en algunos casos, como en la materia de artística, el ruido que se generaba durante su desarrollo interrumpía al resto de clases.

El centro de cómputo era una de las necesidades más señalaban por parte de las y los profesores y del director. No contar con ella complicaba la logística necesaria para impartir las clases de computación, ya que las diez computadoras portátiles de las que disponían para

todos los grupos se encontraban a resguardo en la dirección. Antes de cada clase, los alumnos debían de hacer dos filas afuera de la oficina y entrar en parejas a tomar uno de los equipos. Posteriormente, regresaban a su salón, que es donde tomaban las clases. Al finalizar, debían repetir el proceso para devolverlas a su sitio (R.O. 16/10/17). De acuerdo con el profesor, esto comprometía la integridad de las computadoras, ya que había antecedentes de algunas que se habían caído en el trayecto del aula a la dirección (R.O. 14/12/17).

Esta situación generaba molestia en el profesor de la asignatura, quien veía disminuida la duración de su clase, además de no contar con un lugar propio para trabajar. Él recordaba que, cuando lo habían asignado a la escuela le aseguraron que contaba con un aula de medios, expectativa que terminó en desencanto cuando arribó al establecimiento y se dio cuenta que tendría que adaptarse a las condiciones con las que contaba el lugar (R.O. 14/12/17).

El resto de las asignaturas se desarrollaban en una situación similar. Uno de los profesores resaltaba la importancia de construir un aula de usos múltiples en donde se impartieran el resto de las clases extracurriculares, ya que estas se daban en las bancas de los comedores o en el patio cívico (R.O. 18/10/17). Llevar a cabo las clases en el patio cívico, como se mencionó anteriormente, llegaba a generar ruido e interrumpir las clases que se desarrollaban en los salones ubicados en los alrededores.

Las clases de inglés generalmente se impartían en las aulas o en los comedores. En educación artística se trabajaba en el patio cívico pese a que el sol y el calor complicaban el desarrollo de las sesiones, lo cual también podía llegar a impactar en la conducta de los estudiantes. Lo ideal era trabajar en un aula, pero el mobiliario de los alumnos no permitía el movimiento de los alumnos en actividades como las de danza.

Las clases de manualidades se desarrollaron en su totalidad en las mesas de los comedores, ya que requerían de un espacio de trabajo amplio para manipular los materiales que utilizaban, aunque esto dispersaba a los alumnos en distintos espacios y obligaba a la maestra a moverse entre ellos, también tener que trasladar el material y no contar con un espacio para resguardarlo.

A la falta de espacios adecuados se sumaba la de los recursos materiales. En el caso de computación, uno de los desafíos recurrentes era contar con equipos de cómputo. El

profesor había llegado a enseñar computación a una escuela en la que no había un aula de medios, pero tampoco computadoras funcionales.

Hacerse de estos recursos fue una odisea para la escuela y, en particular para el profesor, quien recordaba que cuando llegó había algunas computadoras donadas por TELMEX con las que no se podía trabajar porque ya eran muy antiguas. Posteriormente, a nivel federal se implementó el programa *Micompu.mx* en algunas entidades, entre ellas Colima, mediante el cual se dotó de computadoras a los alumnos, pero de acuerdo con él, éstas no contaban con el sistema operativo Windows y sus posibilidades eran muy limitadas. Un año después el programa se modificó y les dieron tabletas a los alumnos, pero él señalaba que a más de la mitad de los alumnos se les había quebrado la pantalla por lo que dejaron de llevarlas (R.O. 14/12/17).

El problema se solventó mediante una donación de diez laptops que el director había conseguido de parte de la sección sindical a la que pertenecía la escuela. Después de muchas gestiones, estos le habían cedido los equipos de cómputo que habían reemplazado por otros nuevos. El profesor señalaba que se trataba de equipos usados que se encontraban en buen estado, aunque que “últimamente comenzaban a presentar problemas, principalmente con la batería de algunas” (R.O. 14/12/17). Los equipos de cómputo son difíciles de conseguir debido a su elevado costo de adquisición, además requieren de un constante mantenimiento y, llegado el momento, de un recambio.

*A veces, cada computadora es utilizada por tres alumnos -señalaba el director- se juntan tres para poder utilizarla porque no alcanza para todos* (Ent. 19-05/18). Pese a haber conseguido los recursos, estos resultaban insuficientes para el número de alumnos con los que se contaba y esto terminaba por impactar negativamente en el desarrollo de las clases. De acuerdo con el profesor, trabajar con tantos estudiantes por cada equipo fomentaba la indisciplina y restringía las posibilidades de que los alumnos interactuaran de manera personal con las computadoras, lo que limitaba el aprendizaje mediante la práctica y manipulación de los recursos (R.O. 14/12/17).

Una situación contrastante se observó con los materiales necesarios para la enseñanza del inglés, los cuales consistían en libros para el profesor y los alumnos, así como de un material auditivo complementario, que se adquirían a través del PRONI. Estos llegaban cada año a la escuela y no tenían costo alguno para los estudiantes y sus familias. El profesor

señalaba que esta situación no era común, ya que en las otras escuelas en las que laboraba sí tenían muchos problemas para poder conseguir los recursos (R.O. 14/12/17).

Aunque a la escuela llegaban regularmente los materiales, la distribución no estaba exenta de dificultades. El profesor recordaba que un año no le habían entregado el libro que le correspondía, situación que lo obligó a pedir prestado el texto a sus alumnos durante todo el ciclo escolar para planear sus sesiones de trabajo. También mencionó la falta de continuidad en los recursos adquiridos, ya que cada ciclo escolar se cambiaba el proveedor de los materiales de trabajo y con ello, se comprometía el seguimiento de una propuesta pedagógica, además de generar inestabilidad en el trabajo cotidiano. Contaba que el año anterior les habían llegado unos libros muy complejos para el nivel de los alumnos del tercer grado, por lo que él decidió prescindir de su uso y buscar recursos alternos, situación que, como se mencionó previamente, le trajo algunos problemas con los padres de familia (R.O. 14/12/17).

En los casos de educación artística y manualidades, los recursos eran solicitados por los profesores y debían ser solventados por los padres de familia. En general, se trataba de materiales consumibles que se podían comprar en papelerías o mercerías. Las solicitudes de materiales eran recurrentes debido a la fuerte carga horaria que tenían estas asignaturas, en total un alumno tomaba cinco horas a la semana entre clases de artística y manualidades. Los profesores eran conscientes de que esto representaba un gasto considerable para las familias, aunque uno de ellos comentaba que sólo la cuarta parte presentaban dificultades para cumplir con los materiales (R.O. 18/10/17). Cabe señalar que las madres de familia no aludieron a este problema en las charlas que sostuve con ellas, aunque sí lo manifestaron en las reuniones y en los relatos del director.

Si pedir recursos a los padres y madres de familia pone en duda la gratuidad de la educación pública, y compromete la permanencia de un sector de la población estudiantil, el problema se crecienta en las escuelas del PETC. Además, se contraponen con uno de sus objetivos, que es actuar como un mecanismo compensatorio en zonas vulnerables.

La naturaleza de los saberes que se buscaba enseñar a través de las asignaturas adaptadas de las líneas de trabajo del PETC, era mayormente práctica. Es decir, se trataba de asignaturas que buscaban promover el movimiento físico de los alumnos, la elaboración de productos concretos o la manipulación de recursos tecnológicos. Lo que se diferencia de otras

asignaturas que se pueden abordar en el aula, realizando mayormente actividades en libros o libretas. Esto representaba una oportunidad para diversificar las experiencias de aprendizaje, pero también me permitió identificar que en las escuelas no se habían modificado las estructuras institucionales del currículum para que desarrollaran.

De manera concreta, identifiqué dos de las estructuras institucionales que requerían modificaciones para la impartición de las asignaturas extracurriculares: en los espacios y los materiales. Los primeros para responder a las particularidades de las disciplinas, como un lugar que permita la libertad de movimiento en la clase de artística, o un aula con suficientes conexiones eléctricas para computación, ya que el profesor había señalado empezar a tener problemas con la batería de las lap-top. Los segundos para asegurarse que las experiencias de aprendizaje respondieran a las particularidades de los saberes enseñados, como una computadora, o los recursos para manualidades. Si bien, contar con ambos elementos beneficiaría a todas las asignaturas “extracurriculares”.

Ante la falta de adaptaciones en las estructuras institucionales los profesores buscaron formas de asegurar la enseñanza de los saberes a su cargo, por ejemplo, gestionando la donación de computadores y agrupando a varios alumnos para que trabajen en ellas. Aunque acciones como esta última terminaban limitando las posibilidades de los estudiantes para interactuar con los recursos y comprometían la integridad de los equipos de cómputo.

Se identificaron dos efectos negativos de no contar con los espacios o recursos necesarios para trabajar con las asignaturas implementadas, el primero es que limita las posibilidades de cumplir con los propósitos de aprendizaje de las materias, sobre todo en computación, y el segundo es que aumenta el costo de la educación por cada estudiante, ya que continuamente les piden que compren diversos insumos.

Para finalizar habría que enfatizar el hecho de que aumentar o modificar el currículum va más allá de prescripciones y de la contratación de profesores, aunque este último sea un elemento fundamental. También se requiere de crear las condiciones necesarias para desarrollar los nuevos saberes que se desea introducir, máxime cuando se hace una modificación, como la de convertir las líneas de trabajo en asignaturas, que generan una mayor demanda de recursos al trabajarse manera más frecuente y sistemática. No hacerlo, como en el caso estudiado, implica el traslado de la carga y la responsabilidad a los miembros de la comunidad escolar.

### *¿Materias de segunda?*

Como se mostró con anterioridad, los profesores de las asignaturas “extracurriculares” trabajaban bajo un amplio nivel de autonomía, en el que ellos tomaban muchas de las decisiones relevantes asociadas a la enseñanza de sus asignaturas. La mayoría de ellos decidía qué enseñar, cómo hacerlo y bajo qué parámetros evaluarían lo que sus estudiantes aprendieron.

Es decir, realizaban las labores que cualquier docente llevaría a cabo para impartir una asignatura, incluso en situaciones más complejas, como se mencionó anteriormente. Sin embargo, los profesores extracurriculares señalaban que había algunas actitudes del resto de la planta docente que daban cuenta de una escasa valoración hacia las asignaturas que no formaban parte del currículum regular. Al respecto, dos de ellos coincidían en señalar que el tiempo de sus materias era muy poco respetado en la escuela. Por ejemplo, el profesor de educación artística mencionaba que en distintas ocasiones se utilizaba parte de su clase para que los maestros de grado trabajaran con algunos de sus alumnos rezagados (R.O. 13/12/17). Durante el periodo de observación, se pudo registrar esta situación con una de las profesoras, quien utilizó la clase de computación para tomar lectura algunos de sus alumnos (R.O. 19/10/17).

Otra de las molestias era de índole administrativa y se relacionaba con el escaso valor que, en la práctica, se daba a las calificaciones que ellos emitían. La evaluación, como lo señalan Santos Guerra (1998) y Civera (2008), es un mecanismo de poder y de legitimación. En el caso estudiado, algunos de los profesores la concebían como un recurso que legitimaba sus asignaturas y los saberes que enseñaban. Ellos llevaban a cabo un proceso de evaluación a la par que el resto de los maestros de grado y también emitían calificaciones de manera bimestral, pero éstas no se reflejaban en las boletas que entregaban a los padres de familia, lo que era tomado por algunos de los profesores como una infravaloración de sus materias.

El profesor de computación se manifestaba muy molesto de que las notas que emitía no tenían valor alguno y destacaba que antes había una profesora que sí las tomaba en cuenta para promediarlas con algunas de sus asignaturas, pero este acuerdo se interrumpió cuando la maestra se jubiló (R.O. 14/12/17). Con ese acuerdo, decía, sus calificaciones se valoraban y eran tomadas en cuenta debido a que tenían un impacto en la evaluación global de las y los alumnos al formar parte de la boleta de calificación oficial. Según él, eso lo comprometía a

llevar a cabo el proceso más riguroso para dar cuenta del desempeño de sus estudiantes. Pero, una vez que dejaron de utilizarse sus calificaciones, el profesor manifestaba que dejó de aplicar exámenes (R.O. 14/12/17). Este cambio de conducta quizá se pueda explicar a partir de una especie de desesperanza aprendida, en la que el sujeto deja de creer en el valor de la tarea que se realiza.

El acuerdo con la maestra cumplía con una función de compensar la falta de valor en términos administrativos que se le daba a una de las asignaturas implementadas a partir de que la escuela se integró al PETC. Para el profesor su asignatura tenía un gran valor, y resaltaba su importancia debido a las demandas profesionales que tendrían los estudiantes a lo largo de sus trayectorias, ya que “la tecnología es la base de la sociedad, y la computación se necesita para cualquier trabajo”, por lo que concluía que los alumnos de tiempo completo llegarían con mayores ventajas al campo laboral (R.O. 14/12/17).

Pese a encontrarse en una situación similar a la del resto de las asignaturas extracurriculares, un caso contrastante se identificó con el profesor de inglés, quien afirmaba sentirse apoyado en el establecimiento, además de señalar que su asignatura era bien valorada por el resto de los maestros. Esta percepción quizás se asocia a la recepción de materiales, por un lado, y por otro, a la comparación que hacía con respecto a las condiciones de algunos de sus colegas que enseñaban inglés en otras escuelas, quienes le manifestaban las dificultades y los desplantes que habían vivido en sus contextos laborales (R.O. 14/12/17).

A lo anterior habría que añadir que el profesor de inglés se vinculaba con sus pares de grado como un apoyo para sus asignaturas, como en el caso de los alumnos del sexto grado y la maqueta del sistema solar. En su caso, la legitimación quizás se daba a partir de otros mecanismos como la proyección de su trabajo, pues hay que recordar el reconocimiento que algunos de los profesores y el director manifestaban sobre su práctica docente.

La distinción entre las asignaturas no se daba únicamente por su estatus respecto al plan de estudios. También las madres y padres de familia tenían sus propias ideas respecto al valor de las asignaturas. Una de las madres, por ejemplo, cuando se le preguntaba qué recomendaciones tendría para mejorar el programa, decía: *quisiera [...] que se enfocaran más en que los niños aprendan [...] inglés y computación, que manualidades, que artística* (Ent. 11-06/18). Un testimonio similar se encontró al preguntarle a otra de las madres sobre las ventajas que tenía su hijo al estudiar en la escuela: *para mí, el incremento de materias*

*[...] sí porque me interesaba que tuvieran inglés y computación* (Ent. 12- 06/18). Estas percepciones se encuentran mediadas por la valoración social alta de los saberes técnicos, y una baja de los artísticos y manuales, relacionada al mercado de trabajo e influenciada por los medios de comunicación. Seguramente tenía peso, también, que eran materias en las que tenían que aportar recursos económicos adicionales.

En este apartado se analizó uno de los efectos de haber adaptado las líneas de trabajo en asignaturas, que no había una estructura administrativa que las formalizara, lo cual se suma a la falta de los referentes curriculares. Además se exploró las distinciones entre estas materias y las del currículum regular, algunos mecanismos para intentar legitimar la oferta ampliada, y las diferencias en la valoración de los distintos tipos de saberes que conformaban la propuesta adaptada del PETC.

Sobre la valoración de las asignaturas extracurriculares en la escuela de TC, identifiqué dos situaciones que eran percibidas por los profesores como un menosprecio a sus clases: las trasgresiones a sus horarios de clase, y el nulo valor oficial que tenían las calificaciones que ellos emitían.

Así mismo, destaca un acuerdo para buscar que las notas de los profesores impactaran en las evaluaciones formales de los estudiantes, sin embargo, este tipo de tratos dependen de la permanencia y voluntad de los sujetos que los suscriben, por lo que son muy susceptibles a los cambios y no logran instituirse (Fernández , 1998). También se pudo observar que los profesores regularmente reflexionan sobre la importancia de lo que realizan, y cuando no encuentran razones para seguir cumpliendo con sus tareas, es más fácil que las abandonen o disminuyan el empeño con el que lo realizaban, como en los procesos de evaluación que abandonó el profesor de computación, resignado además a enseñar “lo mínimo”.

Para los docentes de las materias “extracurriculares”, lidiando con la falta de espacios adecuados y materiales para trabajar, de lineamientos más precisos y de espacios de intercambio, los saberes de sus asignaturas eran menos apreciados por los otros docentes y la institución escolar en sí, mientras que algunas madres de familia valoraban especialmente que el PECT permitiera que sus hijos tuvieran una formación más completa al incluir inglés y computación. Pese a ello, las nuevas materias son en general catalogadas como adicionales y aún no logran integrarse al currículum escolar en la misma situación que otras asignaturas, si bien se ven algunos indicios de trabajo colaborativo entre docentes que, sin embargo, no

llegan a institucionalizarse y dependen de las voluntades personales y no de dispositivos institucionales. Así como hay posibilidades de trabajo en común, aparecerían tensiones como mostraré a continuación.

### *El ingreso de nuevos profesores en la organización escolar: tensiones y beneficios*

La llegada de nuevos profesores a un establecimiento educativo es, en mayor medida, un choque entre las preconcepciones individuales de los profesores acerca de la labor docente, con la cultura y el estilo propios de la escuela a la que arriban. Pese a que las prácticas y formas de hacer del establecimiento tradicionalmente tienen más peso sobre los individuos, se trata de un proceso negociado, en el que la persona que se integra se ve en la necesidad de adaptarse a las condiciones establecidas, pero también puede llegar a influir sobre su transformación (Fernández, 1998; Weiss, y otros, 2019). Aquí examino cómo fue este proceso en la escuela de *TC* a raíz del aumento y diversificación de la planta docente.

Al momento del arribo de los profesores extracurriculares, la escuela de *TC* se caracterizaba por tener una planta docente con mucho arraigo en la escuela. La convivencia prolongada influía en el desarrollo de unas dinámicas de trabajo estables y colaborativas, así como una relación de cordialidad y camaradería, de acuerdo con algunos sujetos que habían trabajado en la institución desde sus primeros años, y que aún permanecían en ella, como el director y tres de los maestros de grado (Ent. 1-02/18; Ent. 2-02/18 Ent. 4-06/18; Ent. 5-02/18). Aunque no lo dijeran, seguramente también habría formas arraigadas de dirimir los conflictos.

Las condiciones de trabajo bajo las que se integraron los nuevos docentes en el establecimiento eran particulares y se distinguían de aquellas con las que contaban los profesores de grado. Por ejemplo, al profesor de computación le habían sido asignadas una considerable cantidad de horas no lectivas, situación que lo condicionaba a permanecer en la escuela por tiempos prolongados sin una labor específica. Además, el hecho de que los maestros extracurriculares dieran clases a todos los grupos posibilitaba la interacción regular y directa con el resto de sus colegas, lo que regularmente ocurre con los profesores de educación física, aunque en este caso, ya eran seis, incluyéndolo a él.

Durante el periodo en que realicé el trabajo de campo era común ver a profesores y profesoras de grado y extracurriculares conviviendo en pequeños grupos y en distintos

momentos de la jornada. Lo hacían durante el recreo, aunque también era frecuente que se reunieran mientras los alumnos tomaban alguna otra clase. El maestro de educación artística era quien habitualmente se podía observar conviviendo con sus colegas y parecía ser uno de los elementos que agrupaba al resto. A diferencia de este último, que permanecía interactuando aunque estuviera en sus horas lectivas, el de computación sólo lo hacía cuando no tenía clase.

Otros de los profesores que recurrentemente se unían a estos grupos eran los de sexto, quinto y segundo grados, todos ellos identificados por el director como contrarios a él, por lo que se manifestaba en contra de esas reuniones y contantemente trataba de disgregarlas. Durante el recreo, por ejemplo, se pudo observar que les solicitaba que se separaran para cubrir con sus guardias, y cuando tenían clase que atendieran a sus alumnos. Los profesores no se negaban abiertamente a atender la indicación, pero sí dejaban ver su rechazo mediante respuestas mediante acciones sutiles, como tardar en separarse o volver a reunirse pasado un tiempo (R.O. 12/01/18).

La llegada de los profesores extracurriculares, y el arribo de dos nuevos profesores de grado en el ciclo escolar 2017-2018 había reconfigurado algunas de las relaciones entre las y los trabajadores de la escuela. La mayoría de los profesores identificados por el director como contrarios a él, eran lo que habían arribado durante los últimos años. De acuerdo con uno de los profesores fundadores, a partir de ese momento se habían roto los lazos de cercanía que habían caracterizado a la convivencia en la escuela, lo que significaba para ellos como el fin de una etapa armónica en el establecimiento (Ent. 4-06/18).

El director también aludía a un pasado idealizado y daba cuenta de una fractura que había dividido a los profesores de la institución en dos bandos: *hace tiempo te podría comentar que la escuela estaba funcionando muy bien en cuanto a la relación con todos los compañeros. Actualmente es un punto muy... -duda por un momento y prosigue- resquebrajado, muy quebrado entre dirección y algunos maestros* (Ent. 19-05/18).

De acuerdo con él, hasta el momento previo a la llegada de los nuevos profesores, la escuela se había mantenido en una relativa calma caracterizada por la convivencia armónica entre sus miembros. Sin embargo, y tal como lo afirmaba Stephen Ball (1987), el conflicto es parte de la vida escolar y siempre está presente, ya sea de manera manifiesta o latente. Como ha señalado Civera, en Weiss y otros (2019), los movimientos en la planta docente

hacen que la relación entre los actores dentro de una escuela se reconfigure, en la incorporación de los nuevos intereses y capacidades, y en la búsqueda por solucionar viejos conflictos al establecer nuevas alianzas. Así que los nuevos conflictos y acuerdos se sobreponen sobre los preexistentes, modificando la comunidad escolar y su vida cotidiana. En el caso que nos ocupa, los cambios en la planta docente y su aumento, producto de la implementación del PETC, puso de manifiesto la dimensión micropolítica del establecimiento, el cual se convirtió en una arena en la que, como veremos, dos grupos, uno conformado por el director y dos de los profesores con mayor antigüedad en la escuela, y otro que reunía a maestros también con muchos años de servicio, pero que había integrado a algunos de los que se iban integrando a la escuela, coexistieran tratando de imponer sus condiciones y aumentar sus cuotas de poder (Blase, 2002), según pude observar y por las palabras del director.

El conflicto se explicaba, según él, por los reagrupamientos de los profesores: *lo único nuevo que yo veo es que llegaron dos personas, y uno de ellos es como que muy de decir \_yo puedo, yo sé mucho, y yo fui director\_ [...] y se juntó con personas que ya estaban inconformes. Fue lo que pasó* (Ent. 19-05/18). Por la descripción que hace, se infiere que uno es el profesor del quinto grado, mientras que el otro podría ser el de educación artística, con el cual había tenido varios roces según señaló en algunas charlas informales.

A excepción del director, nadie más del personal docente manifestó abiertamente tener algún conflicto o inconformidad con sus compañeros o compañeras. Sin embargo, determinadas situaciones registradas parecían dar cuenta de la existencia de pugnas al interior del colectivo, como los desafíos indirectos al director de parte de los maestros a los que se señalaba como el grupo opositor, por ejemplo, al reunirse en los recreos cuando el director les pedía que hicieran guardias o al reagruparse nuevamente cuando él previamente los había separado, lo cual se pudo observar en distintas ocasiones durante el periodo en que duró el trabajo de campo. Además, también se identificaron otras situaciones de exclusión. Una de ellas fue cuando algunos de los profesores se reunieron para partir una rosca y el director no fue invitado, ni la maestra de cuarto ni el de tercero, ambos muy cercanos a la dirección (R.O. 11/01/18). Al día siguiente el encargado del sexto grado también llevó una rosca para partirla con su grupo y solicitó a algunos alumnos que llevaran pedazos de rosca a los profesores de los otros grados, excepto a las mismas tres personas que un día antes no

fueron invitadas. Yo pude registrar la actividad, aunque no identifiqué en ese momento a quién le habían enviado la rosca, y a quién no, hasta que después lo comprobé preguntando de manera indirecta a los profesores y al director (R.O. 12/11/18).

El director afirmaba que no quería entrar en una confrontación directa con sus “compañeros”. Sin embargo, se registraron algunas situaciones en las que el director utilizó las posibilidades que le brinda su nombramiento para oponerse a los profesores que identificaba como antagonistas. Una de ellas era señalada por el profesor de educación artística, quien me comentó en una reunión informal que le había planteado la solicitud al director para disminuir sus tres horas lectivas a la semana con cada grupo, para dejarlas en dos, y en ese tiempo que quedaría libre organizar un grupo de danza con los mejores estudiantes para que representaran a la escuela en diversas competencias. Añadió que le explico al director que el tiempo de clases era excesivo y que se podía aprovechar mejor de esta manera, sin embargo se le había negado la solicitud sin que, de acuerdo con él, le ofreciera ningún motivo. La decisión quizá respondía a una organización que ya tenía el director, aunque el profesor lo tomó como una represalia por el hecho de no haberle ofrecido algún motivo. También se pudiera pensar que bajo esa propuesta el maestro tendría demasiadas horas no lectivas, pero habría que recordar que el de computación ya se encontraba en una situación similar, con ocho horas de “descarga”.

Otra situación se observó en una reunión de consejo técnico, en la que se registró que el director bloqueaba o invisibilizaba muchas de las participaciones del profesor de sexto grado. Por ejemplo, cuando éste propuso un tipo de tela especial para techar una parte de los comedores, o cuando señaló la necesidad de hacer los exámenes bimestrales en conjunto con otros maestros. A la primera de ellas le respondió que eso lo vería con la sociedad de padres, mientras que a la segunda no hizo ningún señalamiento y le dio la palabra a otra de las profesoras (R.O. 26/01/18).

El director explicaba su estrategia de la siguiente manera: *también tengo mi carácter [...], y las cosas las voy a dar cuando yo quiera. Para que también ellos entiendan que el que manda aquí soy yo. No de manera frontal, pero sí hay que demostrar de vez cuando que yo aquí hago las cosas como yo quiera y me han funcionado, ¿no? Y aparte creo que tengo el respaldo de los papás por todos los años que tengo. Hay un buen trabajo en la escuela, de los maestros y ellos saben muy bien que los papás me apoyan* (Ent. 20-02/18).

Estas palabras dejan ver que el director, al verse cuestionado, apela a la autoridad que le da su puesto, así como a su legitimidad ante los padres y madres de familia. No obstante, parece no haber sido suficiente. Y a finales de febrero me comentaba que había decidido buscar su salida de la escuela. Esto se explica debido a que el poder es disputado, no investido. De acuerdo con Ball, *los dados pueden estar cargados a favor del director, pero las circunstancias son grandes igualadoras, y la micropolítica es un proceso dinámico que depende de las habilidades, los recursos y las alianzas de los participantes* (1987, pág. 95). En el caso estudiado, los profesores opositores lograron atraer a muchos de sus pares que recién se integraban a la institución, lo que se tradujo en un rebalanceo de las cuotas de poder, que hasta ese momento se habían mantenido reguladas, con lo cual, aumentó la presión hacia la dirección.

Pese los intentos por medir fuerzas con los profesores en algunas situaciones, el director terminó por buscar su salida de la institución. Él decía que se debía a ese conflicto:

*Creo que se cansaron de ver a la misma persona durante 21 años y quieren un cambio - señalaba mientras forzaba una sonrisa-. Yo creo que eso es lo que pasa. Si yo soy el punto de quiebre de esta escuela, a pesar de los 20 años que tengo aquí, pues lo mejor es retirarme de la escuela para que esto vaya hacia arriba. Yo creo que es mucho mejor que me retire y que venga otra persona que los lleve a [...] a llevarse bien, aunque yo creo que, si las personas que hacen estos conflictos son así, aunque lleguen 20,000 personas no van a cambiar, siempre van a tener un pero y un por qué. Pero bueno, deseo lo mejor para todos* (Ent. 19-05/18).

Al finalizar ese ciclo escolar el director tomó la decisión, que previamente había manifestado, de solicitar su cambio y se lo concedieron. Esto implicaba no sólo dejar la escuela sino también el nombramiento como director que había tenido a manera de comisión durante más de dos décadas, y se podría decir que lo perjudicó en el sentido que tendría que laborar en dos establecimientos diferentes y con un rango administrativamente menor. Actualmente se desempeña como profesor de grado en otras dos instituciones diferentes. Al establecimiento estudiado llegó una nueva directora externa a la planta docente que sólo permaneció un año y posteriormente fue remplazada por uno de los profesores de la escuela, el que en este trabajo se ha ubicado como el encargado del sexto grado, y que era uno de los identificados por el director como del grupo antagonista.

La situación presentada en este apartado permite observar a la escuela como un espacio en el que coexisten posturas diferentes respecto a su organización y las formas de cumplir con sus tareas. Aunque no logré indagar más sobre los motivos del conflicto preexistente, me fue posible ver el ambiente de inconformidad, e incluso prácticas de exclusión tanto en reuniones formales, como no formales, que dan cuenta de la interacción de los sujetos en la escuela como un espacio de vida y convivencia. Se puede ver a un director que apela a la autoridad formal de su puesto, al apoyo de las madres y padres de familia, así como a las tácticas (Certeau, 1980 ) menos directas y confrontativas. A diferencia de las de los profesores identificados como antagonistas, que mediante el caso omiso a las tareas y tácticas de exclusión, lograron modificar la organización vertical de la escuela. Estos son indicios de las formas en que se configura el poder en la escuela más allá de la reglamentación escolar, aunque en relación a ella

Las inconformidades, como se pudo observar, pueden llegar a permanecer latentes e incluso no ser tan evidentes para un observador externo como fue en mi caso. Sin embargo, los indicios mostraban un conflicto entre el director y un par de maestros que se agudizó a partir de la llegada de nuevos profesores al establecimiento. Estos últimos, según el director, movilizaron tácticas para agrupar a los recién llegados y aumentar la presión hacia él, provocando, según él, que después de 21 años de permanencia dimitiera de su función al frente de la escuela. Esta situación permite observar que la adaptación del PETC a través del aumento de la planta docente no sólo amplió la oferta educativa, sino que también modificó la estructura organizativa y jerárquica de la escuela.

El aumento y diversificación en la oferta curricular representó un reto para el establecimiento en múltiples aspectos de su vida organizativa y de su quehacer pedagógico, pero pese a los conflictos en el personal docente, a las características de su contratación, y a la falta de atención en varios aspectos de las condiciones materiales de trabajo, también trajo consigo una serie de beneficios para las y los alumnos, así como a la organización del trabajo dentro de la escuela. El primero de ellos se identificó en lo académico, así como en la proyección hacia el exterior que daba a la escuela el contar con una oferta educativa conformada por un número mayor de asignaturas, principalmente las de inglés y computación. Pero, sobre todo, esto permitía que las niñas y niños tuvieran acceso a nuevas y múltiples situaciones de aprendizaje asociadas con las materias extracurriculares.

El alumnado vio aumentada su carga de trabajo al contar una tira de materias más amplia, pero también ello les brindó la posibilidad acercarse a una mayor diversidad de experiencias formativas. En el tiempo en que se llevó a cabo el trabajo de campo, observé que las y los alumnos se involucraron por igual en representaciones teatrales, participaron en bailables, solicitaron préstamos de libros a domicilio, hicieron tejidos y elaboraron manualidades de un grado medio de complejidad. Todas ellas son actividades que no suelen formar parte de la experiencia escolar en una escuela primaria de jornada regular.

Además, contar con profesoras y profesores especialistas en los saberes que se enseñaban posibilitó la realización de proyectos que requerían de una preparación más intensiva. Esto se observó en los bailables que el profesor de educación artística preparó para el festival navideño, como lo fue el “baile de los listones” (R.O. 15/12/17). Ejemplos como este permiten observar que, pese a las críticas y dificultades que tenía para impartir sus clases, el profesor estaba especializado en algunos de los saberes que enseñaba, particularmente los relacionados con la danza.

El profesor de apoyo se encargaba de ofrecer una experiencia más a las y los estudiantes mediante la pequeña biblioteca que montaba algunos días en el patio de la escuela a la hora del receso. En esta ofrecía préstamos internos y externos de libros. En las ocasiones que se instalaba, aproximadamente diez alumnos y alumnas llegaban a entregar un título, o a llevarse algún otro ejemplar (R.O. 23/01/18), actividad relacionada a la línea de lectura y escritura que conformaba la propuesta curricular del PETC, pero que en la práctica no se planteaba con este propósito.

Las clases de manualidades eran otra oportunidad para que las y los alumnos crearan productos como servilleteros, dulceros o maquetas, estas últimas generalmente se vinculaban a los temas que se encontraban trabajando en las clases regulares, ya que como se mencionó antes, las maestras de manualidades seguían las indicaciones que les daban los y las docentes de grupo. También se destaca la posibilidad de haber desarrollado habilidades como la costura, que difícilmente hubieran podido aprenderse en otros de sus contextos, por lo menos en el caso de los estudiantes varones.

Algunos otros saberes, relacionados con cuestiones más prácticas, como la informática y el inglés eran valorados en la comunidad sólo por el hecho de estar presentes en la oferta académica. Anteriormente se mencionó el caso de una madre de familia que

pugnaba porque se ofrecieran más horas de estas asignaturas por encima de las otras. Por su parte, el profesor de computación enfatizaba en un carácter utilitario para señalar la importancia de la asignatura cuando mencionaba que las tecnologías eran la base de la sociedad (R.O. 14/12/17).

En este contexto, y de acuerdo con los datos presentados, la escuela brindó una serie de posibilidades para que las y los alumnos accedieran a saberes y experiencias que no eran tan comunes en sus universos próximos. Además, el establecimiento les ofrecía una oferta académica que, hasta ese momento, había sido más identificada como una característica diferenciadora de la educación privada.

El impacto de la escuela en los alumnos generalmente es visible para los padres de familia a través de las conductas manifestadas por sus hijos. En este sentido, una de las madres de familia daba cuenta de los beneficios del PETC de la siguiente manera: *cuando ingresó mi niña a primer año, [...] era muy tímida. Todo lo que le han enseñado aquí, todo lo que ve sobre lo que es artística, computación y todo eso, como que la niña ha avanzado más en ser un poco más abierta. Porque ella casi no era así, [...] era muy tímida, y [...] yo siento que todo lo que le están enseñando aquí está muy bien* (Ent. 11-06/18). En este caso, el impacto no se asume únicamente como un aumento de los conocimientos, sino en el fortalecimiento de la personalidad de la estudiante.

La misma madre de familia señalaba que había cambiado de escuela a su hija durante un periodo de tiempo, lo que le permitió ver la diferencia entre la organización de dos instituciones diferentes: *allá no les daban artística, no les daban computación. Y luego, [...] el director que estaba -hizo una pausa en la que dudó por un momento, y al final bajó la voz para completar la frase- no estaba al cien por ciento ahí, la escuela se hizo como que un despapaye* (Ent. 11-06/18). Posteriormente, señalaba las razones por las que había regresado a su hija a la escuela TC, y cómo esta decisión la había beneficiado en su formación:

*pues el simple hecho de [tener] computación y artística, como le digo, mi hija era muy tímida. De hecho a la niña no le gustaba participar en ceremonias [...] y ya entrando aquí cambió mucho, ya participaba en bailables, lo que nunca me hacía, ni en el kínder me hacía eso. Y ya aquí sí ha participado en bailables, en ceremonia, en lo que le han dicho aquí los maestros, ha participado. Eso es lo que me agradó* (Ent. 11-06/18).

Otros de los beneficios que se lograron identificar se relacionaban con el aumento de personal. A pesar de las dificultades de gestión que esto había traído consigo, contar con un número mayor de profesores también se traducía en una mayor disponibilidad de recursos humanos con perfiles y condiciones contractuales diferentes a los de la planta docente regular con la que se contaba, condición que llegó a fortalecer la realización de algunas de las tareas en la escuela.

Además de sus actividades lectivas, los profesores extracurriculares apoyaban en la relación de diversas actividades: en festividades, preparando los bailables y representaciones para amenizar los eventos, así como el diseño de manualidades para regalarlos entre los asistentes. Además, atendían las problemáticas relacionadas con los equipos de cómputo, las impresoras y la red de internet. Sin embargo, uno de los aportes más importantes lo llevaba a cabo el profesor de apoyo, quien cubría a los profesores que no asistían a dar clases, y con eso se solventaba uno de los mayores problemas que tenía la planta docente de la escuela de tiempo completo: el del ausentismo de los maestros.

*Hay en ratos que no [se aprovecha el tiempo], cuando no vienen los maestros* (Ent. 12-06/18), señalaba una de las madres de familia. Al ingreso de la escuela, también era común escuchar a los padres preguntando si la maestra o el maestro de sus hijos asistiría ese día. El director era consciente del problema y reconocía que *hay quejas [de los padres de familia] pues hay compañeros que se enferman seguido. Legalmente lo pueden hacer, es una incapacidad médica, y lo pueden hacer. Hay compañeros que llegan a faltar hasta 12 o 15 veces al año. Deja sacar bien la cuenta, pero a veces hasta 18 o 20 días al año faltan por incapacidades. [...]la mayoría no falta a trabajar, pero hay dos o tres maestros que faltan mucho durante el ciclo escolar* (Ent. 1-02/18). En una entrevista posterior, el responsable de la dirección añadía que esa situación le molestaba, pero no podía hacer algo para solucionarla debido a que en el sindicato al que pertenecían era mal visto señalar este tipo de problemas: *en la Federación es diferente, allá puedes levantar un acta de hechos y el sindicato no se mete, pero aquí si uno levanta un acta de hechos, se te echan encima y te dicen: maestro, no entremos en conflicto, tranquilícese* (Ent. 20-02/18).

Cuando alguno de los profesores o profesoras no asistía a la escuela los grupos eran atendidos por el profesor de apoyo, quien ejercía la función de sustituto emergente. Con esto se evitaba el pago que la escuela hubiera tenido que realizar para costear los honorarios de

un suplente que cubriera las clases, o que fuera el director quien lo hiciera. Durante el periodo en que se llevó a cabo el trabajo de campo, se pudo registrar que el profesor atendió a los grupos de, por lo menos, cuatro profesores diferentes, algunos de ellos en periodos de hasta tres días continuos.

La mayoría de las ausencias por parte del personal docente, de acuerdo con el director, se debían a las cuestiones médicas antes señaladas. Sin embargo, había otros casos que se daban por acuerdos con él como responsable de la escuela. Un ejemplo de lo anterior fue el permiso que se le dio al profesor de sexto grado cuando falleció su padre. Como un gesto de solidaridad, se le permitió ausentarse de la escuela durante tres días sin la necesidad de realizar ningún trámite administrativo, periodo en el que el profesor de apoyo se encargó de impartir las clases del maestro (R.O. 24/10/17).

La presencia del profesor de apoyo solventaba el problema de manera parcial, más no lo resolvía. Por ejemplo, cuando la ausencia era de más de uno de los maestros el director también debía entrar a cubrir a alguno de los grupos. Incluso, en una ocasión se tuvo que regresar a los alumnos del primer grado a su casa porque no había quien los atendiera (R.O. 09/01/18). Además, la permanencia del profesor en la escuela era provisional y terminaría por irse una vez que se resolviera el trámite de su jubilación.

Analizar la integración de los profesores extracurriculares en la escuela de TC permitió observar las dos caras de esta forma de apropiarse de la propuesta curricular ampliada por medio de las asignaturas: por un lado las tensiones que se dieron debido a que su presencia modificó el balance de poder que había en el establecimiento en favor de un grupo opositor al director, y por otro, los beneficios de contar con una mayor y diversificada planta docente que apoyaba de diferentes maneras en las tareas de la escuela, lo que permitía que los alumnos interactuaran con un mayor número de saberes y nuevas formas de convivencia. Esto se ve más claramente si añadimos al aspecto curricular, también, el tipo de hábitos que la organización del comedor escolar propiciaba en las y los alumnos.

### **La escuela de jornada ampliada**

Como se mencionó anteriormente, en la escuela de JA no se implementaron ningunas de las líneas de trabajo que conformaban parte de la propuesta curricular ampliada del PETC. Debido a lo cual, las profesoras se enfrentaron al desafío de dotar de un sentido pedagógico

a una jornada de horario extendido a partir de un referente curricular pensado para un día escolar de media jornada. Labor que, además, debía llevarse a cabo en un contexto multigrado. En este caso no hubo ampliación ni diversificación de la planta docente, por lo que el equilibrio de fuerzas entre el personal se mantuvo estable, si bien las docentes y la directora encargada sufrieron una mayor carga en sus actividades, lo cual, sin duda, abonó a incrementar su deseo por cambiarse a una escuela cerca de sus casas.

En este apartado se analizan algunas de las formas en que cada profesora organizaba sus tiempos y los saberes que enseñaba de acuerdo con la jornada de trabajo de la que disponía, así como las posibilidades que el tiempo ofrecía para llevar a cabo actividades no lectivas en la escuela, y lo que significó para ellas el hecho de tener que encargarse por sí solas de la formación de los estudiantes durante todo el día escolar.

#### *Organizar la enseñanza para una jornada más amplia en aulas multigrado*

En términos generales, las y los docentes se apropian, construyen y reconstruyen las prácticas con los sentidos compartidos que les ofrece la cultura institucional (Ezpeleta, 2004) y escolar (Julia, 1995; Viñao, 2002; Civera, 2013). Además, ante las situaciones nuevas y cambiantes que se les presentan en el aula, generan un conocimiento práctico (Elbaz, 1991) para dar respuesta a las exigencias que el grupo de estudiantes les plantean.

En el caso de la escuela de JA, las profesoras tuvieron que desarrollar en la práctica una serie de conocimientos y habilidades sobre cómo trabajar bajo una modalidad multigrado, y con un horario extendido. Algunas de ellas habían laborado en otras escuelas pertenecientes al PETC, pero ninguna conocía de manera suficiente las líneas de trabajo, y no tenían formación ni experiencia para el trabajo simultáneo con alumnos de diferentes grados.

Con el propósito de acercarse a las prácticas que las profesoras llevaban a cabo para organizar sus jornadas de trabajo se observó un día completo de trabajo en cada uno de los tres grupos. Cabe señalar que sólo se registró una clase completa por cada una de las profesoras, aunque en otras ocasiones se ingresó a las aulas, pero no se permaneció toda la jornada hasta el final. Por lo tanto, la información que se presenta no pretende ser una generalización de sus prácticas, pero sí dar cuenta de algunos de los indicios sobre cómo se distribuían sus tiempos y actividades.

La información recabada mediante las observaciones se registró en una tabla en la que se organizaron las actividades propuestas por las maestras de acuerdo con la asignatura a la que correspondían, y según el grado escolar al que iban dirigidas. La intención es comprender la distribución que cada una de las maestras hacían de los saberes a lo largo del tiempo de clase, y posteriormente realizar un análisis general.

La primera tabla corresponde a la jornada de trabajo de la maestra del primer ciclo, misma que se desarrolló de la siguiente manera:

*Tabla 13 Desarrollo de una jornada observada en el aula del primer ciclo (1º y 2º).*

<b>Grados</b>	<b>Materia</b>	<b>Tiempo que se le destinó</b>	<b>Actividades en 1º</b>	<b>Actividades en 2º</b>
<b>1º y 2º</b>	<b>Exploración de la naturaleza</b>	1 hora y 10 minutos	Actividad en fotocopia en la que registran las características de su comunidad y la de ellos mismos	Actividad en fotocopia en la que registran las características de su país, entidad, municipio y comunidad
	<b>Español</b>	1 hora	1 En equipos mixtos elaboran trabalenguas	
	<b>Matemáticas</b>	1 hora y 14 minutos	1 Ejercicios de sumas 2 Resolución de problemas	1 Actividad con uso de ábaco y material contable 2 Resolución de problemas
	<b>Lectoescritura</b>	1 hora y 21 minutos	1 Actividad en un libro de editorial privada sobre la letra “P”	1 Dictado para trabajar la segmentación de palabras
	<b>Lectura de comprensión</b>	39 minutos	1 La maestra lee un cuento en voz alta y formula preguntas a los alumnos sobre el contenido de este.	

**Fuente:** Elaboración propia a partir del registro de observación del 13 de octubre del 2017

De acuerdo con lo observado, las actividades propuestas por la maestra para los dos grados suelen estar alineadas, incluso pueden llegar a ser las mismas, como en la asignatura de Español y en el periodo para la “lectura de comprensión”. En otros casos, apeguándose más al modelo tradicional multigrado, se les planteó una misma consigna con niveles diferentes de dificultad, como en la materia Exploración de la naturaleza”.

Además, se pudo identificar que durante la jornada se destinó una considerable cantidad de tiempo para la realización de actividades relacionadas con la alfabetización. A pesar de que “Español”, “lectoescritura” y “lectura de comprensión” se abordaron en distintos momentos, las tres se trabajaron con propósitos similares.

Lo anterior se podría explicar a partir de la importancia que tiene la alfabetización de los alumnos durante los dos primeros ciclos de la primaria, pero también por el valor que le da la maestra a este conocimiento en el contexto en que se ubican sus alumnos: *me preocupa que sean personas que sepan leer y escribir bien. Porque muchas veces me dicen \_no maestra, mi papá ni sabe, y ahí está trabajando\_. Entonces como que dicen \_no es importante\_. Y yo quiero darle la importancia a eso* (Ent. 15-02/18).

En la actividad de español, el tema del “trabalenguas” correspondía a un contenido curricular que formaba parte del programa de estudios del segundo grado, aunque se trabajó en ambos. En este sentido, se puede inferir que se sacrificó el tema del primer grado para que todos los estudiantes trabajaran con la misma actividad.

Sobre la jornada de la maestra del segundo ciclo, la siguiente tabla muestra cómo se desarrolló:

Tabla 14 Desarrollo de una jornada observada en el aula del segundo ciclo (3º y 4º).

Grados	Materia	Tiempo que se le destinó	Actividades en 3º	Actividades en 4º
3º y 4º	Actividad para iniciar el día	37 minutos	Resolver tres problemas mediante el uso de multiplicaciones en la libreta	
	Español	57 minutos	Retoman el trabajo que consiste en la elaboración de un árbol genealógico	En equipos elaboran preguntas para investigar sobre un tema de su interés
	Matemáticas	2 horas y 18 minutos	1 Actividad en fotocopia sobre el registro de información en tablas. 2 En plenaria se hace una encuesta para hacer una tabla entre todos. 3 Repaso sobre el tema del calendario	1 Clasificar triángulos según sus lados. 2 Resolver una actividad del libro de texto. 3 Resolver una actividad en una fotocopia.
	Historia	1 hora y 31 minutos	1 Lectura grupal e identificación de ideas principales 2 Mapa mental sobre la cerámica	1 Rescate de ideas previas sobre los nómadas y la agricultura 2 Cuadro comparativo entre nómadas y sedentarios 3 Actividad en fotocopia sobre el mismo tema 4 Dibujo sobre la vida de los sedentarios

	<b>Educación artística</b>	No aplica	La maestra comenta que no alcanzarían a trabajar Educación artística y que la actividad programada se pospondría.
--	----------------------------	-----------	---

**Fuente:** elaboración propia a partir del registro de observación del 12 de octubre del 2017

Esta jornada llamó la atención porque fue la única que se inició con una actividad que la maestra llamaba “para iniciar el día” en la cual se propuso un ejercicio relacionado con la asignatura Matemáticas, que se sumaba la considerable cantidad de tiempo que se le destinó a la misma materia, en la que los alumnos realizaron otras tres actividades.

El énfasis que la profesora daba a la asignatura quizá se podría explicar a partir de la importancia que le atribuía en el discurso:

*[busco] que sepan cómo aprender, cómo buscar, cómo mejorar, eso es lo que más me interesa, y creo que algunos momentos sí lo he logrado, sobre todo en Matemáticas. Ya ve que las Matemáticas te dan la posibilidad de resolver las cosas de diferentes maneras, y ese chip ya lo han ido adquiriendo, que, si no puedo hacerlo de esta manera, puedo hacerlo de esta o de esta, cualquiera me va a dar el mismo resultado, pero tengo que buscarlo, no me puedo quedar sentado. Tengo que buscar, tengo que buscar hasta que lo solucione (Ent. 16-02/18).*

La mayoría de las actividades eran realizadas por los alumnos de manera independiente en ambos grados. La maestra solía hacer un cierre sobre cada uno de los temas, pero estos de igual forma se hacían por separado. El único momento en que se trabajó de manera integrada fue en la actividad para iniciar el día.

Hubo un desbalance en la producción de actividades que los estudiantes realizaron en la asignatura de Historia, en la que el cuarto grado hizo el doble que tercero, pues generalmente, al grupo que terminaba una actividad antes que el otro le asignaban una más. El desbalance se podría explicar por el tiempo y la atención que la maestra prestaba a cada uno de los grados. Generalmente, el grupo con el que ella interactuaba con mayor frecuencia era el que avanzaba más rápido, en ese caso fue con cuarto grado (R.O.12/10/17).

La última secuencia observada corresponde a la profesora del tercer ciclo, la cual se desarrolló de la siguiente manera:

Tabla 15 Desarrollo de una jornada observada en el aula del tercer ciclo.

Grados	Materia	Tiempo que se le destinó	Actividades en 5°	Actividades en 6°
5° y 6°	<b>Español</b>	1 hora y cinco minutos	1 Ejercicio en el cuaderno sobre el tema de las aliteraciones 2 Participan en el juego “basta” utilizando este tipo de palabras	
	<b>Matemáticas</b>	1 hora y 16 minutos	1 A partir de las unidades de medida, se propusieron algunos objetos para discutir la forma de medirlos. 2 Resolución de un problema sobre el cálculo del peso en algunos objetos 3 En equipos resuelven una actividad del libro de texto	1 Actividad en fotocopias sobre el tema: distancias reales y escalas 2 De manera individual resuelven una actividad del libro de texto
	<b>Ciencias Naturales</b>	1 hora y 56 minutos	1 Redacción acerca de lo que comieron el día anterior 2 Lectura individual sobre la dieta correcta 3 Comparación de platillos típicos de la comunidad contra los de una dieta correcta	
	<b>Geografía</b>	1 hora y 50 minutos	1 La profesora presenta diferentes mapas de la tierra y les pide que respondan algunas preguntas sobre el desarrollo de las representaciones cartográficas a través de la historia 2 Realizan una lectura individual y señalan las ideas principales 3. Resuelven una actividad en una fotocopia que les proporciona la profesora	1 Lectura individual y rescate de ideas principales en un texto sobre los usos de las TIC en la elaboración de representaciones cartográficas 2 Resuelven una actividad en una fotocopia que les proporciona la profesora
	<b>Educación artística</b>	No aplica	La maestra señaló a la clase que la clase de Educación artística no impartiría porque se había terminado el tiempo	

Fuente: elaboración propia a partir del registro de observación del 11 de octubre del 2017

Esta fue la jornada en la que las y los estudiantes realizaron el mayor número de actividades al largo del día, once en el caso de los alumnos de quinto grado, y nueve los de sexto. Todas ellas enmarcadas en alguna asignatura del currículum regular, en casos

anteriores dedicaban tiempo para actividades relacionadas al currículum pero que no se restringían a los contenidos de la materia, como la “actividad para iniciar el día” o “lectura de comprensión”. El mayor tiempo se destinó a la enseñanza y el aprendizaje de las asignaturas Ciencias naturales y Geografía”.

En este caso la segmentación del trabajo con los alumnos de acuerdo con su grado fue menor que en el caso anterior. Sobre la integración de ambos grupos destacaron las actividades de Ciencias naturales, en donde se vinculó un tema de quinto y sexto grado, el del “plato del buen comer” para trabajarlo de manera conjunta, aunque al final la maestra no enfatizó en lo que se debería de aprender de acuerdo con los propósitos de cada grado (R.O. 11/10/17).

Al hacer un balance sobre las prácticas y la forma en que organizan su jornada las profesoras de la escuela de JA, veo una tendencia hacia el alargamiento de las asignaturas del currículum regular mediante la acumulación de actividades para alcanzar a cubrir con todas las horas que se debían de trabajar, sin necesidad de introducir otros saberes como los de las líneas de trabajo del PETC. Esto les permite, en algunas ocasiones profundizar sobre los temas y retroalimentar con mayor detalle las participaciones, pero hay otras en que termina generando un ritmo de trabajo lento, que impacta en el interés de los alumnos, como más adelante se verá con los alumnos de quinto y sexto.

Este mecanismo llevado a cabo por las profesoras se veía favorecido por la posibilidad que tenían para ir a la dirección a fotocopiar actividades para los estudiantes en el momento en que las necesitara, por ejemplo, cuando un alumno o grupo terminaba con anticipación su consigna. Durante el periodo de trabajo de campo observé que las tres llevaban de manera digital algunos ejercicios de respaldo a los cuales recurrían continuamente.

Otro rasgo en común fue la baja valoración que tenía la materia de educación artística en la organización de las jornadas de trabajo, principalmente con las maestras del segundo y tercer ciclo. En ambos casos se pude registrar que, poco antes de que se terminara la jornada, las maestras decían ante el grupo que la asignatura no se trabajaría debido a que el tiempo no les alcanzaría. Lo que contrasta con el destinado a otras asignaturas y la considerable cantidad de asignaturas que realizaban.

En una conversación informal, la profesora del tercer ciclo decía que ellas no estaban preparadas para trabajar con ese tipo de contenidos, y que requerían de alguien más apto para

hacerlo. No obstante, afirmaba que sí trabajaban con la materia (R.O. 10/10/17). Las tres profesoras no manifestaban una negativa a impartir la asignatura, sin embargo, el que no se sintieran capaces de desarrollar ese tipo de saberes quizá influía en que fuera más fácil sacrificarla cuando el trabajo de otras materias se ampliaba, como sucedió en los dos casos observados.

En la práctica de las profesoras vi algunos de los rasgos que se han identificado con el trabajo docente en multigrado, como la organización del trabajo pedagógico a partir de las lógicas de la escuela graduada (Ezpeleta & Weiss, 1996; Estrada, 2015), y la necesidad de realizar múltiples actividades de manera simultánea (Ezpeleta & Weiss, 1996). Para dar cuenta de esto se presentan algunas situaciones observadas en distintos momentos en los que se ingresó a observar a las aulas, los cuales no se refieren únicamente a los días en que se observaron las jornadas completas.

Durante el periodo en que se llevó a cabo el trabajo de campo pude observar que las maestras constantemente trataban de separar a los alumnos de acuerdo con su grado, ya sea para las explicaciones, como para las actividades. Sin embargo, en la práctica estos intentos regularmente no funcionaban porque las y los alumnos no hacían este tipo de distinciones en sus interacciones.

Un ejemplo de lo anterior lo observé en el salón del primer ciclo. La maestra inició la clase proponiendo a las y los alumnos que respondieran en sus cuadernos algunas actividades centradas en la lectoescritura. Se trataba de una lección diferente para cada grado. La de primero consistía en un crucigrama que debían resolver de forma individual para después compartirlo en plenaria, ya que la maestra lo había proyectado en el pizarrón. Esto posibilitó una mayor interacción con la profesora y resultaba más atractivo para las y los alumnos, quienes se mostraban interesados y participativos. Los de segundo debían trabajar con una actividad en su libreta en la que segmentarían palabras en sílabas. Sin embargo, la mayoría de ellos no avanzaba debido a que prestaban mayor atención a lo que sucedía al frente con el otro grupo y la maestra, algunos incluso intervenían para responder preguntas dirigidas a los de primer grado y una alumna llegó a decir en voz alta que ella preferiría estar en primero (R.O. 9/10/17).

En la situación anterior, los límites entre los grados fueron disueltos fácilmente por las y los alumnos. Sin embargo, la separación que hace la profesora en sus funciones sí es

más evidente. En el ejemplo presentado, ella tuvo que dedicar la mayor parte del tiempo de la materia a la actividad que le demandaba un mayor involucramiento, la de primer grado. Los alumnos de segundo, por su parte, trabajaron por su cuenta durante casi toda la sesión y algunos de ellos no terminaron con su consigna, sin que la maestra supervisara esta actividad o los pudiera retroalimentar..

La búsqueda por dividir las tareas para cada uno de los grados se daba también mediante una separación espacial. Una de las estrategias llevada a cabo, principalmente con los alumnos de cuarto a sexto grado, consistía en mover a uno de los grados hacia algún espacio fuera del aula. Un ejemplo de esto se observó con la maestra del segundo ciclo, quien en una clase de español les pidió a las y los alumnos de cuarto grado que se instalaran en uno de los comedores a realizar su consigna, mientras que ella se quedaba en el aula trabajando con los de tercero. Pero los niveles de atención a cada grupo fueron desiguales, pues ella se estuvo la mayor parte con este último grado, aunque al final se hizo una retroalimentación conjunta dentro del aula (R.O10/10/17).

La separación de trabajos y actividades de los grados era más frecuente cuando se trataba de consignas sobre algún contenido del plan de estudios. Al realizar trabajos que no se enmarcaban explícitamente en alguna asignatura, como las actividades de lectura o de retroalimentación general, era más frecuente que se trabajara con todos los alumnos de manera indistinta, lo que permite inferir que la lógica del trabajo separado por grados responde mayormente a una preocupación por abarcar el plan de estudios.

Otro rasgo de la práctica docente en este contexto se encontró en la necesidad constante de llevar a cabo distintas tareas de forma simultánea. Las profesoras respondían al mismo tiempo a requerimientos diferentes para cada grado, incluso las de naturaleza distinta, como en el caso de la directora. Ella daba cuenta de la situación de la siguiente manera: *ahora que tengo el cargo de la dirección, que es administrativa, y aparte cuida al grupo, y aparte atiende a los padres, y aparte hazte cargo del personal. Y como es comunidad rural, aunque tenemos el apoyo del intendente, es de que ya no sirve la bomba de agua, hay que ir a ver eso. Y en lo que vez la bomba de agua, también tienes que estar pendiente de tu grupo, y en lo que vez el grupo y la bomba de agua, ya llegó un papá. Y tienes que estar en todos lados, y a veces es muy pesado. Es imposible estar al 100% en las tres cosas, o en las dos cosas, en lo administrativo y en el grupo. Pero ahí se hace lo que se puede* (Ent. 16-02/18). El

testimonio señala que la simultaneidad de las tareas inevitablemente dispersa la atención que se les presta y disminuye la capacidad para responder ante cada una de ellas.

Un ejemplo de cómo se vivía esto en el aula se observó en la clase de matemáticas con la profesora del primer ciclo, quien continuamente se veía en la necesidad de realizar actividades simultáneas para atender diferentes demandas hechas por alumnos de grados distintos. Por ejemplo, la maestra revisaba la actividad que habían terminado los alumnos de primer grado, al mismo tiempo que dictaba cifras para que los de segundo las escribieran en su cuaderno (R.O. 9/10/17).

Analizar las prácticas docentes en la escuela de JA permitió observar el impacto del PETC en la forma que se organizan las jornadas escolares y las tácticas llevadas a cabo por las profesoras para poder cumplir con el horario ampliado y desarrollar actividades pedagógicas a lo largo del día escolar. La principal de ellas, es la trabajar de manera más intensiva los contenidos del plan de estudios, ya sea ampliando el número de actividades en ciertas asignaturas o trabajando con mayor profundidad ciertos temas. Otra es incluir actividades relacionadas al currículum, pero que no se enmarcaban explícitamente en alguna asignatura, como el trabajo en lectoescritura, lectura de comprensión o actividades para iniciar el día.

Si bien, las líneas de trabajo no se ejecutan como lo determina la propuesta curricular ampliada, las profesoras mediante estas actividades estaban abonando a los propósitos de algunas de ellas, como la de *Jugar con números y algo más*, la de *Leer y escribir y Aprender a convivir*. Con lo cual se puede afirmar que hay una apropiación de la propuesta, que no estuvo determinada por lineamientos del PETC, sino por las necesidades e intereses de las profesoras, así como por la condición multigrado de la escuela.

#### *Actividades no lectivas dentro del aula: otros usos para el tiempo*

Pese a que la mayor parte del tiempo se destinaba a la realización de actividades lectivas relacionadas con saberes del currículum regular, durante el periodo en que se llevó a cabo el trabajo de campo en la escuela de JA, observé algunas actividades y rutinas que se desarrollaban a la par y o al margen del trabajo con las asignaturas.

En general, se identificaron dos tipos de actividades, las primeras tenían una finalidad académica, pero que no se enmarcaban en alguna asignatura concreta, ni respondían a

exigencias explícitas del plan de estudios. Las segundas de se dirigían hacia la regulación de las y los alumnos, la vigilancia en el cumplimiento de las normas y el cuidado de la limpieza del edificio.

Las actividades de corte académico eran experiencias en las que se podían abordar temáticas relacionadas con saberes de las asignaturas, pero que desarrollan en formatos menos formales que eran más atractivos para los alumnos. Un ejemplo registrado fueron los “repasos dinámicos”, que eran estrategias con un componente competitivo mediante las cuales se reforzaban o indagaban algunos saberes de los estudiantes.

Esto se observó en aula del segundo ciclo cuando la maestra suspendió la actividad que estaban realizando los alumnos debido a que ya se acercaba la hora del recreo y, de acuerdo con ella, no alcanzarían a terminar. En cambio, les propuso una actividad que consistía en responder algunas preguntas sobre temas revisados en Geografía, Ciencias Naturales y Matemáticas para ganar billetes didácticos. La dinámica en el salón cambió a partir de ese momento y la mayoría de las y los alumnos participaron con entusiasmo en la actividad levantando la mano insistentemente para ser seleccionados y responder los cuestionamientos, incluso se mantenían atentos a las respuestas de sus compañeros por si estos se equivocaban (R.O. 11/10/17). El interés probablemente se debía a que la maestra había implementado un sistema de puntos en el que ellas y ellos podían canjear semanalmente sus billetes por algunos dulces.

Esta situación permitió identificar algunos de elementos relacionados con la organización de la jornada por parte de la profesora, el primero de ellos fue la gestión que hacía sobre los tiempos y los ritmos de trabajo, por ejemplo, cuando identificó que había un bajo nivel de involucramiento por parte de los alumnos, cambió de actividad y sacrificó algunos minutos del tiempo de una asignatura para animar el clima en el aula y también hacer un repaso sobre algunos otros saberes. El segundo se observó en la forma en que se introducen los recursos comprados en el PETC dentro de las actividades del aula, en este caso, los billetes didácticos.

Otro tipo de actividades de este tipo, que se registraron en los discursos de las profesoras, aunque no se pudieron observar, eran los proyectos que se organizaban de manera conjunta para involucrar a las y los estudiantes de los tres grupos. Algunos ejemplos que mencionaba la profesora del primer ciclo eran los cafés literarios, las ferias de las

matemáticas y el intercambio de maestras para leer un libro a otro de los grados (Ent. 2-02/18). Proyectos que se enmarcan en dos de las líneas de trabajo del PETC: *Jugar con números y algo más*, así como *Leer y escribir*.

Actividades de otra naturaleza, se observaban cada mañana cuando los alumnos se formaban en una fila afuera del salón que les correspondía para llevar a cabo una activación física en la que imitaban una serie de ejercicios que las maestras realizaban frente a ellos. Posteriormente debían pasar por una revisión en la que se comprobaba que fuera fajados, peinados y con las uñas cortas. Después ingresaban a sus aulas. Este ritual se repetía a diario y permitió observar de qué manera se conforman algunas acciones para disciplinar los cuerpos de los estudiantes.

La jornada escolar de todos los grupos solía finalizar diez minutos antes de la hora establecida. La mayoría de las y los estudiantes se retiraban a sus casas, mientras que un grupo de cuatro o cinco se quedaban y hacían el aseo en cada uno de los salones. Se trata de una actividad que, en términos formales, terminaba por acortar la jornada, pero cuya finalidad se dirigía hacia un bien común, algo muy diferente a la escuela de TC que contaba con personal de limpieza suficiente.

Entre el tiempo destinado a la revisión de los alumnos, la activación física y el aseo al final del día, la duración de tiempo disponible para el trabajo lectivo terminaba compactándose. Sin embargo, habría que considerar que, sin la jornada ampliada, realizar este tipo de acciones implicaría un sacrificio de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Así pues, la extensión del tiempo favorece la realización de actividades que no forman parte estrictamente de lo curricular, pero que sí son importantes y necesarias, como la limpieza en un contexto multigrado, y la activación física para los alumnos.

*El programa no es como lo pintan.*

Como se ha presentado a través de diversas situaciones, el PETC era constantemente cuestionado por distintos profesores y profesoras debido a las carencias que acompañaron su implementación. En este sentido, las maestras de la escuela de JA afirmaban que dicha situación terminaba por afectar las tareas que debían llevar a cabo, enfatizando sobre todo la falta de maestros extracurriculares y su impacto en el aumento de la carga de su trabajo.

Estas críticas tuvieron su génesis en las altas expectativas que se hicieron las profesoras con respecto al programa, mismas que no se concretaron en la práctica y provocaron su descontento. Al respecto, la maestra del primer ciclo afirmaba que *primero se planteó en una forma muy maravillosa, y que los niños iban a pasar tiempo aquí, y que se les iba a dar de comer, y que las materias, y que las clases extra. Pero pues es una realidad que no es nada como te lo pintan* (Ent. 15-02/18). La idea que señalaba una distancia entre el diseño del programa y su aplicación también era compartida por la maestra del tercer ciclo, quien afirmaba que pese a estar “bien hecho en el papel, no se aplicaba nada de lo que se había prometido” y señalaba las clases de inglés y tecnologías como las ausencias más importantes (R.O. 10/10/17). Ellas desconocían en que consistían las líneas de trabajo, pero tenían muy presente la idea de que la extensión de la jornada se debía dar por medio de la contratación de nuevos profesores, quizá por el referente de otros establecimientos que funcionaban de manera similar a la escuela de *TC*.

La encargada del tercer ciclo comentaba que este problema no se daba en todas las escuelas de tiempo completo. Ella había trabajado el año anterior en otro establecimiento en el que sí contaban con clases de danza, inglés y computación, oferta que, según comentó, motivaba a los estudiantes y complementaba su formación (R.O. 10/10/17). Esta situación generó dos efectos en las maestras: una baja valoración hacia el programa y una percepción de inequidad en las condiciones en las que ofrecían el servicio educativo.

*No es tan bueno como se mencionaba* (Ent. 15-02/18), afirmaba la maestra del primer ciclo. Otra de las profesoras cuestionaba la posibilidad de lograr los objetivos que se les habían planteado debido a la falta de recursos materiales y humanos (R.O. 10/10/17). La supervisora hacía un balance de la forma en que se trabajaba el programa en todas las escuelas que ella tenía a su cargo: *realmente es un programa que se ha quedado únicamente en horario ampliado y la ayuda del material. Se podría hacer más, pero pues no se ha hecho* (Ent. 18-06/18).

Además, entre el grupo de trabajo se encontraba muy presente la idea de que la falta de clases extracurriculares respondía a que la escuela se encontraba en un contexto rural. Al respecto, la profesora del segundo ciclo señalaba *nuestras clases de inglés que jamás llegaron, solo tenemos física; nuestras clases de computación que jamás, no tenemos aquí, no existen. [...] que tampoco lo tenemos por parte del programa, que ya sé que no se les da*

*a todas las escuelas, pero estaría muy bien que lo tuviéramos* (Ent. 16-02/18). La maestra del primer ciclo era más enfática en lo que ella consideraba como una obligación del programa y en la razón de que no contaran con dichas asignaturas: *se supone que en tiempo completo deberíamos tener varias materias, o varias [...] complementarias, como artística, inglés, pero pues aquí por ser rural no nos mandan nada* (Ent. 15-02/18). Aquí se vuelve a hacer evidente que la apropiación que hizo el estado de convertir las líneas de trabajo en asignaturas configuró la manera en que el magisterio en la entidad veía el programa, y cuando la forma en que ellos lo recibieron no se adecuaba a esa imagen les generaba un malestar y una percepción de inequidad.

Las profesoras del segundo y tercer ciclo también ponían énfasis en que había una desigualdad en la distribución de los recursos humanos cuando señalaban que ellas conocían algunos establecimientos en zonas urbanas en las que sí se contaba con profesores para impartir estas asignaturas. *Con esto -afirmaba la supervisora- se refuerza la inequidad* (Ent. 18-06/18). Para ellas se trataba de una distinción geográfica, en la que su condición rural las limitaba de recibir los beneficios completos de lo que ellas consideraban que era el programa.

Como efecto de dicha situación, consideraban que se les estaba privando a las y los alumnos de la posibilidad de acceder a nuevos conocimientos. Una de las profesoras lo señalaba así: *quitarles oportunidades a los niños, ya que nosotras no somos capaces de potenciar las habilidades artísticas de un niño, como sí lo podría hacer alguien que sepa sobre eso* (Ent. 17-02/18).

Este último testimonio cuestionaba uno de los fundamentos principales de la propuesta curricular ampliada: el de utilizar el tiempo para desarrollar competencias específicas a las demandas de la sociedad actual a través de actividades que pudieran ser su enseñanza requería de maestros especialistas.

Las profesoras también daban cuenta de un intento de las autoridades locales para transferirles la responsabilidad de ofrecer la propuesta curricular ampliada: *a veces se nos planteaba \_No, pues tú da inglés, tú da esto\_. Nosotros, por ejemplo, sólo hacemos artística. A lo mejor no todo como se plantea, una hora por semana* (Ent. 15-02/18). Incluso, como se pudo observar, hubo semanas en que este saber no se abordaba.

Rescatar algunas de las percepciones que las profesoras tenían sobre el PETC me permitió identificar que existía una baja valoración hacia el programa que también se

asociaba a un sentimiento de desigualdad. Este desencanto quizá haya determinado la forma en que se apropió la propuesta curricular ampliada y las líneas de trabajo no se hayan implementado, pues las profesoras veían una distancia considerable entre sus condiciones y las exigencias que se les planteaban.

Además también se puede identificar cómo las apropiaciones y modificaciones al programa en los diferentes niveles van construyendo una imagen para los docentes que habrán de implementarlo. Cuando este imaginario no se cumple, por más que no esté fundamentado en elementos normativos, puede llegar a generar su desencanto. Aunque también habría que decir que el mecanismo por el cual se implementó el programa en el estado, tiende efectivamente a generar desigualdad entre las escuelas que tienen profesores extracurriculares y aquellos que no.

### **Reordenamientos del tiempo escolar y sus efectos en el trabajo docente**

El tiempo en la escuela, como en la vida cotidiana, no es percibido de la misma manera por todos los individuos en su interior. Hay situaciones particulares que influyen a que cada sujeto sienta el transcurrir de las horas de una manera única y diferenciada. Estas condiciones generalmente están asociadas al contexto en el que se desarrollan sus actividades. En este sentido, Escolano (1992) afirma que el tiempo no es un atributo innato, o una propiedad de los individuos, sino que es el resultado de la interiorización de la experiencia vivida.

Para Abel Pérez, Rosalba Ferrer y Enrique García (2015) el tiempo es una cualidad simbólica que dota de sentido a los comportamientos, así como una institución social que pauta y modela relaciones entre las personas. En función de su disponibilidad, es que se organiza la vida cotidiana en las instituciones y su distribución determina el tipo de conductas e interacciones posible entre los sujetos. Además, estas condiciones influyen sobre el modo en el que ellos perciben el paso de las horas a lo largo de una jornada.

De acuerdo con lo anterior, el tiempo se percibe dentro de las instituciones a partir de las pautas organizativas que estructuran la vida cotidiana de los sujetos. En este sentido, Gimeno Sacristán (2008) señala que el tiempo en la escuela tiene una dimensión social a la que describe como una temporalidad impuesta por normas, hábitos y costumbres de las instituciones y la cultura.

En este orden de ideas, Martinic (2015) señala que en los conceptos de tiempo y espacio en la escuela descansan los principios que separan las materias y regulan las relaciones entre profesores, y de estos con sus alumnos. De esta manera, la organización que se establece en cada establecimiento escolar pauta los ritmos de trabajo y de la vida de los sujetos en su interior.

Bajo este marco de ideas, en el presente apartado se analiza la forma en que las condiciones que establecía el programa en cada uno de los casos estudiados marcaban una forma particular en que se desarrollaban los ritmos de trabajo. Además, se presentan las distintas percepciones que los sujetos le dan al tiempo escolar a partir de que ingresaron a trabajar en una escuela con un horario extendido.

### **Los ritmos de trabajo en las escuelas**

Durante el periodo de observación se pudo identificar que los ritmos de trabajo de los profesores y los alumnos eran distintos en cada una de las dos escuelas. Estas diferencias se explicaban principalmente por los estilos de organización, los recursos materiales con los que se contaba en cada caso. Aunque también algunos de los rasgos del PETC daban forma al transcurrir del tiempo en cada establecimiento.

Una de las primeras diferencias se observó en la experiencia que tenían las y los alumnos al estudiar en la escuela de TC. En un día normal de clases, ellos cambiaban regularmente de materias, alternando entre las asignaturas del currículum regular y las de la propuesta ampliada, lo que propiciaba la interacción con distintos tipos de maestros y modos de trabajo docente. Además, alternaban constantemente los espacios, entre el aula, el patio cívico, los comedores y la cancha deportiva.

Bajo esta forma de trabajo las y los alumnos se mantenían activos, y en contacto con diversas experiencias de aprendizaje a lo largo de toda la jornada, lo que genera un mayor dinamismo y puede llegar a reducir el tedio, sobre todo si se considera que ellos y ellas debían permanecer por siete horas en la escuela.

Con los profesores pasaba algo similar, pues ellos también cambian constantemente de actividades, entre las horas lectivas y las no lectivas. Además, se podían liberar durante periodos prolongados de la responsabilidad de atender a sus grupos. También, las posibilidades para socializar con sus pares eran muy amplias, y era común observarlos

platicando entre ellos mientras sus alumnos se encontraban tomando alguna clase extracurricular, que a la semana sumaban 12 horas, a las que se añadían otras cinco de la hora libre al final de la jornada y cinco más entre recesos y el tiempo de comida. Es decir, de las 40 horas que tendría la jornada, un aproximado de 18 estarían a cargo de los profesores de grado.

De esta manera, un factor importante para que las rutinas fueran dinámicas en la escuela de *TC* era la disponibilidad de las asignaturas extracurriculares. El profesor de sexto grado daba cuenta de la importancia tenían para la organización de su jornada:

*cuando me toca algún día en el cual no tengo horas de descarga, por ejemplo, un miércoles desde las 8 de la mañana, hasta las tres de la tarde estoy con ellos, no hay un sólo tiempo de horas de descarga. Ese día, como también el día viernes, son los días que llego más cansado a mi casa de regreso, porque no tengo horas de descarga* (Ent. 7-02/18).

De acuerdo con el testimonio, las horas no lectivas eran percibidas como espacios de descanso que aligeraba el trabajo y también, como se mencionó previamente eran utilizadas para realizar actividades de planeación, evaluación y preparación de materiales, con lo que no se llevaban responsabilidades de este tipo a sus casas.

Los días que el profesor describía como los más agotadores de su semana, eran una realidad cotidiana para las maestras de la escuela de *JA*. Donde de las 32 horas y media de trabajo a la semana, dos correspondían a la asignatura de educación física, mientras que otras cinco para el receso y el desayuno, lo que dejaba un aproximado de 25 para el trabajo bajo la conducción de las profesoras. De esta manera, tanto ellas como sus alumnos debían trabajar juntos durante la mayor parte del día escolar y, como se observó previamente, generalmente centrados en actividades del currículum regular. Baja esas condiciones los estudiantes solían manifestar un mayor agotamiento durante las últimas horas de la jornada escolar, lo cual se observaba en una mayor dificultad para mantener el orden en el aula y un bajo involucramiento de los alumnos en las actividades académicas. De acuerdo con los testimonios de dos profesoras, a partir de 1:30 de la tarde las y los alumnos ya estaban “enfadados de trabajar todo el día” con ellas, y eso dificultaba que rindieran plenamente toda la jornada escolar (R.O. 10/10/17), a lo que quizá sumaba el clima, que en esa zona suele ser muy caluroso la mayor parte del año.

Dos situaciones que registré dan cuenta del agotamiento de las profesoras y alumnos que se presenta durante las últimas horas de clase. La primera se observó en el salón del segundo ciclo cuando la maestra les pidió a sus alumnas y alumnos que sacaran una libreta porque harían un dictado de números. Eran las 12:30 y, para ese momento, las y los alumnos ya habían realizado una considerable cantidad de trabajos previamente, habiendo descansado únicamente durante el recreo. La actividad inició con contratiempos debido a que las y los alumnos se mostraban distraídos y la maestra tuvo que llamarles la atención en reiteradas ocasiones para que atendieran las indicaciones. La segunda situación se registró en el aula del tercer ciclo, aproximadamente a las 13:10 horas, cuando la maestra propuso al grupo que respondieran un ejercicio del libro de texto, después de que ya habían terminado otras dos actividades sobre el mismo tema. Los alumnos ya se notaban poco interesados en la actividad y, cuando se realizó la socialización de las respuestas en plenaria, sólo dos alumnos participaron (R.O. 10/10/17). De acuerdo con lo que registré durante el periodo que duró el trabajo de campo, conforme avanzaba la jornada era más difícil captar la atención de los estudiantes.

Otra diferencia que observé entre las dos escuelas estudiadas, era el grado de cumplimiento de sus miembros a los horarios de clase. En la escuela de *TC*, cada una de las sesiones iniciaba y terminaba en la hora establecida. Cuando las y los profesores extracurriculares llegaban a dar su clase, generalmente las y los alumnos ya estaban listos. De igual manera, las y los encargados de estas asignaturas entregaban los grupos a tiempo. La única excepción se registró con el profesor de educación física, quien en algunas ocasiones llegó tarde a la escuela y, por lo tanto, a recoger a su grupo.

Por el contrario, en la escuela de *JA* los tiempos eran más flexibles y se observaba una menor preocupación por el cumplimiento estricto de los horarios. Las maestras generalmente trabajaban en periodos variables cada asignatura, no trabajan con algunas otras que tenían consideradas en sus planeaciones, o modificaban estas según la respuesta del grupo. Otra situación recurrente involucraba al profesor de educación física quien regularmente llegaba tarde a la escuela, lo que disminuía la duración de sus clases. En una ocasión llegó 40 minutos tarde a su clase con el grupo del primer ciclo por lo que sólo trabajó 15 minutos, ya que debía sacar al siguiente grupo. Sin embargo, la maestra de grado

previamente ya los había llevado al patio para hacer diversos juegos (R.O.09/01/18). No obstante, esta situación no parecía molestar a ninguna de las profesoras de grado.

Los espacios para la socialización de las profesoras eran otras situaciones en las que se pudo identificar que el tiempo en la escuela era visto de manera más flexible. En general, ellas comían juntas a la hora del receso y aprovechaban ese espacio para discutir asuntos relacionados con la organización de la escuela, de su aula y otros de índole personal. Esto terminaba por alargar diariamente el recreo aproximadamente quince minutos. En una ocasión incluso se demoró por espacio de una hora debido a que las maestras organizaron una comida para despedir a la encargada del tercer ciclo, quien se cambiaría de escuela en los próximos días. El profesor de educación física había llevado “carnitas” para el desayuno, así como un pastel (R.O.11/01/18).

En la escuela de *JA* las guardias no se llevaban a cabo mediante la distribución de profesoras a lo largo de la escuela. Las tres maestras permanecían en los comedores y ahí recibían a algunos alumnos o alumnas que se quejaban de sus compañeros y sancionaban a algunos de ellos. Solo se pudo registrar una ocasión en que las maestras se movieron de ese lugar para llamar la atención de unos niños que estaban jugando con un chivo de una casa vecina (R.O. 09/01/18).

Sobre el tiempo que se asignaba para las festividades en la escuela de *TC* se observó una situación contrastante, la de la conmemoración del día de la candelaria. Los profesores previamente se habían organizado y cooperado para comprar tamales. Sin embargo, la reunión que se llevaría a cabo con este motivo se retrasó debido a que algunos de ellos se encontraban atendiendo otros asuntos, y para cuando todos estaban presentes sólo quedaban cinco minutos de recreo, por lo que el director dio por terminada la reunión agradeciendo su participación y recordándoles que debían pagar por unas camisetas que habían solicitado. Los profesores se retiraron a sus salones sin haber comido porque sus alumnos ya estaban formados para ingresar a los salones (R.O. 01/02/17).

Las diferencias en las regulaciones sobre el tiempo entre ambos establecimientos, quizá se debían a la cantidad de sujetos que los conformaban. En contextos donde hay más trabajadores suele haber una mayor vigilancia entre pares y una menor posibilidad de adaptar los tiempos del grupo a las necesidades individuales. Por el contrario, en una organización con pocos miembros se pueden llegar a generar ambientes más flexibles, en los que las

negociaciones y la toma de acuerdos explícitos o implícitos sobre el tiempo pueden ser más factibles.

Existen múltiples factores que inciden sobre los ritmos de trabajo y la percepción que los sujetos tienen del mismo al interior de las escuelas, desde aquí se han identificado dos relacionados a la implementación del PETC en los casos estudiados: las asignaturas “extracurriculares”, así como el aumento y diversificación de la planta docente.

El contar con materias extracurriculares trajo consigo en la escuela de *TC* una serie de beneficios más allá de la formación académica de los estudiantes, propició tiempos de descanso y trabajo independiente para los profesores de grado, favoreció la socialización entre ellos, aunque esta acotada a sus grupos, diversificó la experiencia escolar a los alumnos, y en general promovía ritmos de trabajo más dinámicos para alumnos y profesores.

Contar más y diferentes profesores también diversificó las relaciones y convivencia de ellos con los estudiantes, habría que mencionar que un alumno en la escuela de *JA* tenía clases con dos profesores a la semana, la mayor parte con el de grado, mientras que uno de la escuela de *TC*, tenía interacción con siete maestros. Esto explica que en la escuela de *JA*, pese a tener una jornada más corta, el tiempo lectivo con el profesor de grado era mayor que en la de *TC*.

### **Las tensiones en torno al tiempo escolar: entre un quiebre de la noción deficitaria y el miedo a perderlo**

El tiempo en la escuela es uno de los recursos institucionales que, junto al espacio, establece límites y posibilidades para todos los miembros en su interior. Tradicionalmente, ha sido un bien escaso que regularmente se encuentra en déficit (Castro, 2005; Rockwell, 2018). En esta lógica, la cantidad de horas disponibles durante la jornada han marcado las pautas a partir de las cuales los miembros de la comunidad escolar planean y llevan a cabo sus acciones cotidianas.

En este sentido, una de las principales tensiones a las que se enfrentan las y los profesores al desarrollar su tarea en estos contextos, es la de abarcar todos los contenidos de un currículum que regularmente es muy amplio, en periodos que suelen ser muy cortos. Esta condición los lleva a la necesidad de dosificar, seleccionar, sacrificar y trabajar de manera

apresurada muchos de los conocimientos que, desde los planes de estudios, se les exige que trabajen con sus alumnos.

Entre las y los profesores de ambas instituciones encontré dos concepciones contrarias entre sí sobre el tiempo escolar a partir de la implementación del PETC. La primera de ellas daba cuenta de un rompimiento en la noción deficitaria en la que había más horas para organizar y desarrollar el trabajo docente, y otra en que se consideraba que no había ningún cambio y por lo tanto se seguían realizando acciones encaminadas a vigilar y cuidar el uso del tiempo.

Las y los profesores que se manifestaban dentro de la primera perspectiva manifestaban que el ingreso de su escuela al PETC mejoraba las condiciones en las que organizaban sus jornadas de trabajo. Al respecto, el profesor de sexto grado señalaba lo siguiente: *la escuela de tiempo completo permite [...] que tú realmente vayas con un horario de trabajo bien planificado para que [...] no vayas corriendo de un de repente, o te falte tiempo para otros contenidos. Te da los elementos necesarios para que te vayas poco a poco, poco a poco, y trabajes totalmente todo el plan* (Ent. 7-02/18).

Otra forma de dar cuenta de estos cambios era mediante la comparación con las escuelas de jornada regular, a la que se señalaba como una referencia de la forma en que se trabajaba bajo una lógica deficitaria del tiempo escolar: *hay más tiempo en la de tiempo completo para alcanzar, para ver más [...] abiertamente lo que son los temas* -señalaba el profesor de quinto grado de la escuela de TC-. *Y en la jornada [...] normal de 8 a 12:30, a veces sí falta un poquito [...] para profundizar algunos temas* (Ent. 6-06/18). Desde esta perspectiva, el tiempo se veía como un recurso suficiente que posibilitaba llevar un ritmo de trabajo propio y cumplir con las metas de enseñanza, generalmente asociadas al cumplimiento del plan de estudios.

Los dos últimos testimonios que enfatizaban las bondades de contar con un mayor número de horas provenían de profesores en la escuela de TC, en la cual el tiempo que se había ampliado se asignó para el desarrollo de las clases extracurriculares, por lo que en realidad los maestros de grado no contaban con más horas para las actividades lectivas, pero utilizaban el tiempo extra para realizar tareas asociadas con la preparación de sus clases y la evaluación de sus alumnos, lo que sería de gran importancia y pudiera estar influyendo sobre sus valoraciones.

Dos testimonios señalaban esta situación, y mencionaban que la ampliación del tiempo no necesariamente había beneficiado a los maestros de grado: *en el aspecto de tiempos [...] pues se perdió un poco [...] en ese sentido* -señalaba el maestro de apoyo quien anteriormente había sido el titular de uno de los grupos- *de que ya hay más materias y no se enfocan directamente todas las actividades pedagógicas o didácticas a la enseñanza. Sino que ahora existen también actividades que la complementan, como lo es la artística, la manualidad, la computación y el inglés.* (Ent. 13-02/18). En este mismo sentido, la profesora del tercer ciclo en la escuela de JA, que el año previo había laborado en un establecimiento de tiempo completo, señalaba en una charla informal que durante ese ciclo sus alumnos tenían clases de danza, inglés y computación, y que eso les gustaba, pero a ella no le permitía abordar todos los contenidos del currículum regular debido a la falta de tiempo (R.O.10/10/17). En ambos se reafirma la idea que hay una infravaloración de las asignaturas extracurriculares, a las que se les llega a ver como “perdida”, en comparación con las del plan de estudios, que son las que sí se deberían de cubrir.

En contraste con la situación anterior, las profesoras en la escuela de JA sí tenían esas horas a su disposición y la totalidad ellas daban cuenta de un cambio en las formas que organizaban su trabajo a partir de las posibilidades que el tiempo ampliado les ofrecía. De acuerdo con la maestra del primer ciclo, no habían demasiadas diferencias entre una escuela de jornada regular y otra que estuviera en el PETC, pero señalaba que para ella era fundamental la posibilidad de abarcar todas las materias del plan de estudios durante la jornada ampliada, ya que en una regular no le había sido posible (R.O. 10/010/17). Esta última idea era compartida por la profesora del segundo ciclo, quien decía en una charla informal que a ella apenas le era suficiente la jornada ampliada para abordar los contenidos del currículum regular (R.O.10/10/17). Trabajar todos los temas del plan de estudios era una preocupación constante entre las y los profesores de ambas instituciones y algunos consideraban que el tiempo ampliado les ayuda a resolver ese desafío. En este sentido, la apropiación del PETC estaría impactando sobre la forma en que las y los profesores se relacionan con las demandas que el plan de estudios les plantea.

En ambos establecimientos coincidían en que el aumento de las horas en la jornada escolar había favorecido sus procesos de trabajo, y veían el tiempo como un sinónimo de *posibilidad*, para cubrir el plan de estudios, pero también para un trabajo más intensivo. El

profesor de quinto grado en la escuela de *TC*, que venía de un establecimiento de jornada regular, señalaba, por ejemplo, que *entre más tiempo tiene uno, más profundiza uno en los temas, y en los aprendizajes que el niño tenga que adquirir* (Ent. 6-06/18). En un sentido similar, la profesora del primer ciclo en la escuela de *JA*, que también había trabajado en una escuela de jornada regular previamente, mencionaba que: *aquí [...] en tiempo completo puedo tener más tiempo para trabajar con cierta materia dependiendo la necesidad que tenga; y en una de tiempo regular, pues sí tienes que ser muy cuidadoso con los tiempos que usas, para poder abarcar tu plan de clase, y que no se te [...] coma el tiempo, y que te ajuste para poder verlo* (Ent. 15-02/18). Si bien, habría que recordar que en ocasiones las maestras en la escuela de *JA* solían extender las clases por medio de la acumulación de actividades, e incluso con la jornada ampliada había clases que no se veían, como Educación Artística.

De acuerdo con estas voces, que fueron la mayoría en ambas escuelas, existía un rompimiento de la noción deficitaria del tiempo y del trabajo docente apresurado. El tiempo pasó de pensarse como un recurso escaso a uno disponible para su uso, lo que les permitía gestionar las horas de su jornada, y no sólo adaptarse a ella.

Los y los profesores señalaban que, de no contar con el tiempo ampliado, sus prácticas se modificarían y sus expectativas de enseñanza disminuirían. El de sexto grado en la escuela de *TC* comentaba que él *cambiaría [...] la profundización de cada uno de los temas. Sería un poco más preciso, no [daría] tantos ejemplos, y a lo mejor alguna actividad [...] Tendría que ser más concreto* (Ent. 7-02/18). En un sentido similar, la profesora del tercer ciclo en la escuela de *JA* recordaba que cuando ella trabajaba en una escuela de medio turno no le alcanzaba el tiempo para abordar todos los contenidos, y lo que no terminaba debía de dejarlo de tarea (R.O. 10/10/17).

Como todo bien escaso, el tiempo suele convertirse en un recurso deseado y disputado por los miembros de las comunidades escolares (Ball, 1987; Blase, 2002; Rockwell, 2018). En esta lógica, algunos profesores seguían preocupados por el mal uso o desaprovechamiento del tiempo en la escuela, y de igual manera, el temor a perder este recurso seguía presente en algunas conductas al interior de los establecimientos estudiados. Para ellos, entre los que se encontraban sobre todo quienes no eran profesores de grado, el tiempo aún se consideraba un recurso que se debía cuidar y aprovechar.

Un primer testimonio al respecto lo ofrecía el profesor de computación, quien en una charla informal decía que no le parecía bien que los alumnos se retiraran a sus casas a las tres de tarde y que las y los docentes permanecieran en la escuela hasta las cuatro sin hacer nada, ya que habría que recordar que la última hora, pese a ya no estar normada en las reglas de operación, seguía siendo no lectiva en la escuela. El maestro argumentaba que en esa hora se les podían impartir más clases a los estudiantes, ya que los profesores se quejaban de que les faltaba tiempo para sus materias. Además, comentaba que el tiempo destinado a la comida era demasiado, y que eso también les quitaba parte de sus clases (R.O. 14/12/17). Desde la perspectiva del profesor, el tiempo útil sólo era el lectivo, por lo que otras actividades como la alimentación afectaban a los periodos de enseñanza, y aludía a una queja de los profesores de grado sobre la falta de tiempo para su trabajo.

Yo no obtuve testimonios de los profesores de grado en ese sentido. No obstante, el profesor de apoyo también cuestionaba el tiempo asignado a la alimentación: *algunos aspectos quizá sí [requerían de más tiempo], como la alimentación. Se implementa un horario de organización y aquí, por ejemplo, los niños salen a lavar los trastes. Es bueno que aprendan a lavar sus trastes, pero también se pierde tiempo en ese momento, cuando ellos tienen que hacer esa actividad para dejarlos limpios* (Ent. 13-02/18). Anteriormente se mencionó que la organización del servicio tenía en la práctica una duración mayor a la declarada por los miembros de la comunidad, y en el testimonio esto se confirma como una situación común que representaba un problema que afectaba al desarrollo de las actividades lectivas.

Además, en esta lógica del tiempo como recurso escaso, aún permanecía la preocupación de que éste se desperdiciara por malas prácticas por parte de los profesores. En palabras de la supervisora de la escuela de JA: *si nosotros nos atenemos a las reglas de operación del programa, te está dando una compensación porque se trabaje un poco más. En ese sentido, al ampliar el horario, cuando los maestros no tienen ese sentido de responsabilidad, pues a veces no se hace. Mucho tiempo se tiene y mucho tiempo se pierde* (Ent. 8-06/18). El discurso de la profesora va en línea con una posición efficientista en la que, a mayor tiempo pagado, más trabajo devengado y pone en evidencia que no siempre esto era efectivo. Su discurso también coincide con lo expresado por Sheerens y su equipo (2014)

cuando señalaban que el tiempo era un recurso muy básico que sólo valía la pena cuando se llenaba de enseñanza de buena calidad.

La supervisora ofrecía el siguiente ejemplo para señalar que una jornada ampliada no necesariamente fortalecía la práctica docente ni ofrecía mejores resultados: *yo me fijo los alumnos de los Aguacates<sup>17</sup> son los peores, y son los que salen a las cuatro y media* (Ent. 8-06/18), lo que para ella es una evidencia que pone en duda la noción de que más horas de trabajo se traducirían en mejores resultados, relación que, como se ha visto anteriormente no es sostenida por los estudios a gran escala, e incluso, cómo se revisará en el siguiente apartado, no hay indicios para pensar en una correlación entre ambas.

De acuerdo con lo presentado hasta aquí se puede observar que el aumento del tiempo escolar a través de las distintas apropiaciones del PETC pueden llegar a impactar sobre la forma en que los y las profesoras conciben sus espacios de trabajo, y significan uno de los elementos estructurales de la institución escuela, como lo es el tiempo (Escolano, 1992; Viñao, 1998). Sin embargo este no es un cambio consolidado y aún hay resistencias que aún conciben a este recurso como un bien escaso.

Los profesores y profesoras que dan cuenta de un cambio en la forma de ver el tiempo escolar, enfatizan en su importancia por las posibilidades que se les da para gestionar de una mejor manera sus clases, completar los planes de estudio y profundizar en el aprendizaje de sus alumnas y alumnos. De manera contraria, se registraron algunas voces que aún veían el tiempo como un recurso limitado y que se tenía que aprovechar de una mejor manera, lo que los llevaba a vigilar el uso que sus pares o subordinados le estaban dando y cuestionar el tiempo asignado a actividades del PETC, como la alimentación.

Entre ambas posturas es posible identificar una tensión de dos formas de ver el tiempo escolar: la primera se relaciona con las posibilidades que el tiempo ofrece para gestionar las jornadas laborales y darle a las y los profesores la libertad de tomar decisiones relevantes con respecto a su trabajo, mientras en la segunda se mantiene la noción de las horas en la escuela como un recurso al cual hay que cuidar y vigilar.

---

<sup>17</sup> El nombre de la comunidad fue cambiado con la finalidad de proteger el anonimato de los sujetos referidos. La escuela que menciona la profesora se ubica en una comunidad rural y tiene un apoyo denominado “E3”. Los alumnos salen a las 4:30 y a los profesores se les paga lo equivalente a una doble plaza.

## ¿Más tiempo en la escuela es igual a mejores resultados académicos?

Uno de los objetivos recurrentes entre los estudios que han analizado la ampliación del tiempo escolar ha sido la búsqueda de una correlación entre el incremento en las horas de escolarización y una mejora en los resultados académicos (Toledo, 2008; Scheerens et al., 2014; Arzola, 2011; Cabrera, 2014; Andrade, 2014; Bellei, 2009; Reed et al., 2012; Silveyra et al., 2018; ANEP, 2017; Cerdan-Infantes y Vermeersch, 2007; Hincapie, 2016; Bonilla, 2011). Sin embargo, la evidencia encontrada hasta el momento no ha permitido afirmar que exista una relación significativa entre ambos elementos.

El tema del desempeño y los resultados no parecían ser una preocupación en los discursos de los miembros de la comunidad educativa en las dos escuelas estudiadas, y salvo excepciones, salía a la plática sólo porque yo lo planteaba. Para los miembros de las comunidades escolares los beneficios de haber ingresado al PETC se encontraban en otros ámbitos de la vida escolar que no necesariamente se relacionaban con el rendimiento escolar de los alumnos, entendido este únicamente como una mejora de las calificaciones o en los resultados de pruebas estandarizadas. Sobre las y los alumnos, se señalaban algunos efectos positivos en sus habilidades de socialización, en el desarrollo de trayectorias académicas exitosas, y en la modificación de algunas conductas consideradas como negativas. Además, las respuestas ofrecidas por las y los maestros posibilitaron un acercamiento a sus perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje, a sus posicionamientos sobre su labor como docentes y a sus concepciones que sobre la finalidad de la institución escolar.

El único antecedente relacionado con el desempeño de los estudiantes en una evaluación externa a la escuela lo ofreció el director en la escuela de TC:

*hemos tenido buenos resultados, a pesar de ser una escuela de niños de nivel económicamente bajo [...] Este año parece que se han dado buenos resultados, se sacó un primer lugar en la zona escolar. Antes éramos el último lugar, y ahora se ha mejorado mucho el nivel (Ent. 20-02/18). Sobre el tipo de evaluación y los resultados obtenidos, él añadía que: se aplicó de segundo a sexto grado. Varios alumnos sacaron las pruebas íntegras de español y matemáticas, sin ningún error. Y los primeros lugares de toda la zona escolar de español y matemáticas, lo sacaron alumnos de la escuela (Ent. 20-02/18).*

El director generalizaba el bajo nivel económico de los estudiantes, aunque como se estableció con anterioridad, en el momento en que se llevó a cabo el trabajo de campo, la

población estudiantil había cambiado y la mayoría de estudiantes no correspondían a la descripción que él ofrecía sobre sus condiciones.

En sus discursos, el director se apoyaba de comparaciones entre el pasado de la escuela y su estado actual para dar cuenta del avance logrado. Además, el resto de las escuelas que conformaban la zona escolar también le servían como parámetro de referencia para medir sus resultados académicos. Sin embargo, no se obtuvo acceso a los resultados de ninguna de las pruebas mencionadas, por lo que se desconocen más detalles además de los que él compartía.

El ejemplo señalado daba cuenta de un desempeño sobresaliente alcanzado por los alumnos de la escuela en ese momento, así como del considerable desarrollo que habían logrado a lo largo del tiempo. Sin embargo, resulta difícil atribuir que, en ese caso, la mejora alcanzada se deba únicamente al PETC, o incluso al trabajo de los profesores en la escuela de TC, sobre todo si se considera que, debido a los procesos de gentrificación previamente descritos, se estaba comparando a dos poblaciones estudiantiles diferentes.

La mayoría de los profesores en ambas instituciones coincidían en afirmar que resultaba difícil dar cuenta de una mejora directa en los aprendizajes de los estudiantes que pudiera atribuírsele a la disponibilidad de más horas escolares. Al respecto, la profesora del cuarto grado en la escuela de TC señalaba que: *a pesar de contar con más tiempo para mi trabajo, es difícil observar resultados muy buenos con mis alumnos* (Ent. 5-02/18). Para ella, el beneficio más perceptible estaba en el tiempo con el que contaban, y habría que recordar que otros profesores, como mostré antes, también valoraban el tiempo positivamente a partir de las posibilidades que les brindaba para profundizar en los temas y abarcar el plan de estudios, lo que, de alguna manera, podría impactar en el rendimiento académico de los estudiantes, aun cuando ellos no lo relacionen de manera directa.

En este sentido, para algunos de los profesores y profesoras no había una vinculación directa entre el tiempo y el desempeño académico de sus estudiantes, ya que ellos mencionaban que en medio se encontraba la labor que ellos realizaban con sus alumnos, a la que sí le atribuían un papel causal. La supervisora de la escuela de JA opinaba que: *no necesariamente se vincula, puede ser una oportunidad si saben conjuntar cosas* (Ent. 18-06/18). En ésta última condicionante se resume parte de la concepción que tenían las y los profesores sobre el tiempo escolar, al que concebían como un recurso importante que les

abría la puerta a diversas posibilidades, pero que siempre estaba subordinado al uso y aprovechamiento que ellos le dieran.

Dentro de esta forma de ver la importancia del tiempo en el proceso educativo y en los resultados alcanzados se encontraron dos posturas diferentes. La primera de ellas lo consideraba como un recurso que era útil, pero prescindible. En este sentido, la profesora del segundo grado en la escuela de *TC* manifestaba lo siguiente: *a lo mejor sí te da más oportunidades de abarcarlo un poco más, pero siempre vas a tener un objetivo principal en cada uno de estos contenidos. Entonces, si te pones las pilas, y planeas algo bien para esos 20 minutos que tienes de clase, yo creo que lo puedes lograr, y el tiempo no va a ser impedimento de [...] buenos resultados* (Ent. 3-02/18). En este mismo sentido, aunque desde una postura más radical, el profesor de tercer grado del mismo establecimiento señalaba: *no creo que tenga que ver con el tiempo en absoluto, tiene que ver con la manera en la que trabajan los docentes y los niños. Siempre he pensado que, en una escuela, a lo mejor de tiempo normal, puede haber muchísimos mejores resultados que una escuela de Tiempo Completo* (Ent. 4-06/18).

Por el contrario, una segunda postura ubicaba al tiempo como un recurso necesario para el desarrollo de un buen proceso educativo, cuya ausencia podía llegar a limitar las condiciones en las que se desarrollaba el trabajo docente. La profesora del segundo ciclo en la escuela de *JA* compartía su experiencia a manera de ejemplo: *yo no alcanzo de 8 a 12:30. No me es tiempo suficiente para estar con los niños. Hasta la 1:30, una hora más, 2:30 me parece perfecto. Porque siempre hay, quieras o no, algún tiempo que se te va en algo, revisión, o te extiendes más con un tema, o equis cosa. Y sí es necesario, yo sí lo necesito* (Ent. 16-02/18). Aunque también habría que señalar que esta profesora tenía tres años de servicio, mientras que los anteriores, más de diez, por lo que la experiencia puede ser un elemento que juegue en estas concepciones sobre la gestión del tiempo y del trabajo docente.

Al margen de estas dos posturas, había un consenso entre las y los profesores por considerar que su desempeño era uno de los factores más importantes al momento de explicar los resultados académicos de los estudiantes. De esta manera, ellos se posicionaban por encima del tiempo en términos de la importancia en el proceso: *el tiempo no va a influir en el que el maestro vaya, se siente y no haga nada en todo el día* -señalaba el profesor de tercer

grado en la escuela de TC- *o haga actividades que no tengan relevancia en los niños. El tiempo no va a trabajar por ti* (Ent. 4-06/18).

Esta misma idea se mantenía presente al cuestionarles si los resultados de sus alumnos serían iguales de contar con una jornada regular. *Yo creo que serían los mismos* -respondía la maestra del cuarto grado de la escuela de TC-, *porque no va a depender del tiempo de la jornada, al cómo trabaja el maestro, o cómo le imparte el conocimiento al niño* (Ent. 5-02/18). En este mismo sentido, la profesora del primer ciclo de la escuela de JA respondía: *sí porque es el trabajo de los maestros, [...] es el trabajo de nosotros* (Ent. 15-02/18). Este testimonio, junto a los anteriores permiten identificar una idea arraigada entre el magisterio, de que el resultado académico es producto únicamente de su trabajo, con lo que dejaban al margen a los otros sujetos y elementos del proceso, y sin embargo anteriormente se señaló la valoración positiva que daban al tener más horas para su clase.

Aunque habría que decir que los profesores no se posicionaban únicamente aludiendo a la importancia de su investidura, la mayoría de ellos justificaba su relevancia dentro del proceso en función del trabajo que desempeñaban y en cómo hacían uso del tiempo para convertirlo en experiencias significativas de aprendizaje para sus estudiantes. Un ejemplo de esto lo ofrecía el profesor del sexto grado de la escuela de TC: *el que tú puedas planear tu trabajo, eso definitivamente va a trastocar el trabajo de los estudiantes, el aprendizaje, el comportamiento, la disciplina, el cómo te ven, el respeto. Todo, en todos los aspectos* (Ent. 7-02/18).

En cuanto a los beneficios del PETC para los alumnos y las alumnas, el director se apoyaba de los resultados de una encuesta aplicada por la supervisora como parte de la implementación del Programa Nacional para la Convivencia Escolar (PNCE) para dar cuenta de una mejora en la percepción de las y los estudiantes sobre la convivencia en el establecimiento. De acuerdo con él, los resultados mostraban que *fue la única escuela en la que ningún niño dijo que tenía problemas en la escuela, ni con compañeros ni con maestros, ¡eh! Y que nunca había sido agredido, fue la única escuela que salió en cero, ¿sí? Entonces la supervisora estaba sorprendida* (Ent. 19-05/18).

El profesor de sexto grado en la escuela de TC también enfatizaba este logro y señalaba que el tiempo adicional les había permitido ampliar y profundizar su interacción con los estudiantes, y quizá esto explicaba la mejoría en la convivencia: *hay niños que han*

*modificado su conducta a base de ese tiempo que tenemos un poquito más prolongado. Los niños se van a las tres de la tarde, nosotros nos quedamos hasta las cuatro. Pues hay niños que quieren quedarse hasta las cuatro, platicando, jugando, [...]o hay quienes se quedan, y es cuando me preguntan \_maestro, no le entendí en ciencias naturales, -maestro me pudiera explicar esto que se me quedó. Pues tenemos esa apertura. Entonces creo que sí, sí les ha servido mucho el tiempo (Ent. 7-02/18). Este uso de la última hora no lectiva con propósitos de retroalimentación resulta muy interesante, aunque yo no lo observé durante el tiempo en que estuve observando.*

Entre las comparaciones que hacía el director se identificó un posible efecto positivo de la implementación del PETC en las trayectorias académicas del alumnado. De acuerdo con él:

*cuando comenzamos a dar clases, eran niños que al salir de la escuela no entraban a secundaria. Si acaso entraban 10, y de los 10, salían dos. Y a bachillerato no entraba ninguno, o entraba uno nada más. Según el seguimiento que yo les había dado, de manera no oficial, verdad, pero preguntando a los papás sí me decían \_de los que quedaron, nada más uno entró, y salió la carrera, nada más uno\_. Actualmente, [...] nos damos cuenta de que una exalumna de la escuela es la única maestra que da italiano en la Universidad de Colima, y que egresó de la UNAM. Un exalumno que hizo un examen para ingresar a la NASA. Hay alumnos que ya están trabajando en Querétaro, salieron del TEC de Colima en robótica, y ya están trabajando en Querétaro. La experiencia es muchísima, y [son] muy buenas (Ent. 20-02/18).*

Lo anterior quizá aplique para las generaciones previas a la llegada del PETC, incluso se relacionan con algunos estudios que han identificado una mejora en las trayectorias académicas de alumnos que estudiaron en escuelas de jornada ampliada (Llach et al., 2009; Dominguez & Ruffini, 2018;). También pudiera ser otro ejemplo de que los beneficios de un programa no necesariamente se encuentran en el cumplimiento de sus objetivos declarados, aunque para los alumnos que ingresaron posterior a la implementación del programa resulta difícil que los resultados se pudieran atribuir únicamente a las condiciones que creó el programa en la escuela, o incluso a la labor de los miembros de la comunidad, debido a los procesos de gentrificación previamente descritos. De esta manera, éste efecto no deseado identificado en la escuela de TC no sólo afectó a los alumnos y alumnas que

anteriormente formaban parte del establecimiento, sino que también dificultó el seguimiento que se pudiera llevar a cabo sobre los avances del PETC.

Los datos recabados son representativos de lo encontrado por muchas de las investigaciones que se han propuesto identificar los resultados de la ampliación de la jornada escolar. En primer lugar, la dificultad para encontrar elementos que vinculen al aumento del tiempo de escolarización con una mejora en los aprendizajes. En segundo, que los resultados positivos son diversos y se encuentran en diferentes aspectos de la vida escolar de los estudiantes y los profesores, que trascienden a los resultados académicos, aunque también influyen sobre estos.

En términos generales, los datos analizados a lo largo de este estudio dan cuenta de una serie de efectos positivos que se podrían agrupar de acuerdo con sus beneficiarios: en las y los *estudiantes* se registró evidencia de una mejora en sus habilidades de socialización, el acceso a una alimentación supuestamente saludable y nutritiva, la posibilidad de integrarse a mayores y variadas experiencias escolares, y contar con mejores posibilidades de manipular recursos didácticos y tecnológicos; a las y los *profesores*, les permitió gestionar de una mejor manera sus tiempos de trabajo y personales, de profundizar los temas y abarcar el plan de estudios, de contar con más materiales para su trabajo docente, acondicionar sus aulas con recursos suficientes, tener más tiempo en la escuela para planear sus clases y evaluar a sus alumnos; a los padres, que pueden dejar a sus hijos en escuela durante periodos similares a los de las jornadas de trabajo, en la *escuela*, al mejorar la convivencia, aumentar los recursos didácticos y tecnológicos, además, de una mejora en la proyección hacia la comunidad en el caso del establecimiento de TC.

## **Conclusiones: las apropiaciones del PETC**

De acuerdo con Roger Chartier (2000), la apropiación es una forma de creación en la que los individuos desarrollan formas de invención y producciones con lo reciben, en este caso, los mandatos y recursos que acompañan la implementación del PETC. En estos procesos, los sujetos valoran lo que se les propone con el propósito de interiorizarlo y hacerlo pertinente a su contexto (Bustamante, 2010). De ahí que Chartier (1993) enfatice en los usos plurales y los sentidos diversos que la caracterizan.

Las políticas educativas no siguen una lógica reproductiva durante su trayecto a través de las diferentes instancias por las que transita hasta llegar a las escuelas, sino que se van recreando a partir de la mediación de diversos individuos que se desarrollan en espacios con tradiciones y lógicas de trabajo particulares. En este sentido, pensar el proceso a partir de la noción de apropiación permitió comprender simultáneamente el sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto, y el carácter coactivo e instrumental de la herencia cultural (Rockwell, 2005).

La ampliación de la jornada escolar, como política educativa se ha apropiado en múltiples escalas, desde la global y regional hasta lo nacional y lo local, y en cada una de las instancias y sujetos que intervinieron se han llevado a cabo diversas modificaciones sobre el sentido de ampliar el tiempo en la escuela y las tareas asociadas a este propósito. Se ha tratado, en este sentido, de un proceso que ha respondido a diversas lógicas y que no ha estado libre de contradicciones.

Como tendencia global, la ampliación de la jornada escolar se ha adoptado principalmente en países de los llamados “en vías de desarrollo” y en aquellos que históricamente comenzaron sus procesos de escolarización con muy pocas horas diarias de trabajo. América Latina es una de las regiones en que esta política tuvo una mayor aceptación, lo que se puede observar en la considerable cantidad de programas que se han implementado desde los años 90, todos ellos con modalidades, horarios, usos del tiempo, propuestas curriculares y esquemas de contratación de profesores distintos entre sí, lo que da cuenta de la diversidad de apropiaciones que puede tener una misma política en una misma región geográfica.

La ampliación de la jornada escolar es producto de un debate en torno al papel del tiempo en la configuración de los sistemas educativos a lo largo del mundo y, desde diversas

agencias internacionales como la OEI, el BM y la UNESCO, se le ha considerado como una política destinada a compensar la falta de horas de escolarización, los bajos resultados educativos evidenciados en pruebas estandarizadas, pero también de problemas sociales como la desnutrición, la desigualdad y la seguridad.

En México, su apropiación a través de la implementación del PETC se caracterizó por ser el resultado de una configuración entre: propuestas globales, políticas nacionales y tradiciones culturales del sistema educativo (Ramírez & Meyer, 2011; Schriewer, 2000). Las primeras se identificaron en algunos de los saberes que se integraron en la propuesta curricular ampliada, como las Tecnologías, la Lengua, las Matemáticas, así como en el sentido compensatorio del programa que se concretó en la focalización de las escuelas beneficiadas; el segundo, en las reformas a la profesión docente que estaban en marcha al momento de desarrollar el programa y que influyeron en las modalidades de contratación y los mecanismos de pago flexible a los docentes; la tercera en el papel de los sindicatos como instancias que puede llegar a limitar o posibilitar el desarrollo de los programas educativos, por ejemplo, en entidades donde la CNTE se encontraba muy presente el PETC no se implementó, y en otras como en Colima el SNTE se apropió del programa para sus intereses gremiales y la cobertura fue una de las más amplias del país.

Sobre la apropiación en Colima, se pudo observar que las autoridades estatales fungieron como mediadores y traductores del programa, y dieron forma a lo que se les presentó a los profesores como el PETC, en algunos casos modificando la estructura de la propuesta, como el caso del cambio de las líneas de trabajo por asignaturas; en otros preservando normativas eliminadas a nivel federal, como el uso no lectivo de la última hora; o generando nuevos lineamientos, como en la eliminación de las tareas en la escuela de *TC*, o las orientaciones didácticas para el uso del tiempo ampliado en la de *JA*.

En este nivel también fue posible identificar la discrecionalidad con la que se ejercieron los recursos financieros del PETC y la contratación de los profesores que impartirían las asignaturas extracurriculares. En el primer caso, la falta continua de pagos llegó a comprometer, no solo la alimentación de los alumnos, sino el servicio educativo; en el segundo se pudo observar el nivel de influencia de uno de los sindicatos estatales en la toma de decisiones para la implementación del programa, cuyos intereses gremiales influyeron sobre la forma en que se apropió el componente curricular del PETC en Colima.

Las apropiaciones locales son las que dan forma a una política en la vida cotidiana de los establecimientos escolares, y en el caso del PETC en los dos casos estudiados se caracterizó por los siguientes rasgos: a) trastocar los sentidos de algunos elementos de lo escolar, b) promover y exigir la puesta en marcha de procesos de “creación”, c) establecer múltiples negociaciones, d) resignificar espacios de la arquitectura escolar, e) trascender el espacio escolar.

La ampliación del tiempo escolar a través del PETC y la forma en que las diversas apropiaciones llegaron a los establecimientos resignificaron, en mayor o menor medida, algunos elementos de lo escolar, como en el sentido de la labor docente y la finalidad de la escuela, cuyos significados se debatían entre las labores pedagógicas y las de resguardo, y en la escuela de *TC* llegaron a generar molestia entre algunos de los maestros. Pese a que también ellos mismos daban cuenta de una mejora en las condiciones de trabajo derivadas de la posibilidad de mejorar sus condiciones económicas sin tener que saturarse de horas lectivas. Esto también da cuenta de las contradicciones sobre la forma en que los sujetos concebían al programa.

Otra de las resignificaciones se encontró en el sentido del tiempo, cuya disponibilidad era una condición que los profesores de ambos establecimientos atribuían a las escuelas de tiempo completo y era caracterizada como condición de posibilidad para cumplir con dos de sus preocupaciones pedagógicas: abarcar el currículum regular y profundizar en el abordaje de los temas. Son estos cambios de sentido los que podrían impactar sobre las prácticas docentes y en donde se ubicaría uno de los beneficios de aumentar la jornada escolar.

Una última resignificación se dio en dos situaciones relacionadas con el habitar de los sujetos en la escuela: la convivencia en los recreos y la alimentación. La primera de ellas se transformó a partir de que las maestras compraron varios juegos de mesa con el recurso económico del PETC y organizaron una dinámica que se fundamentaba en la diversificación de las experiencias a las que podían acceder durante ese tiempo de esparcimiento. La segunda representó una ampliación en las responsabilidades de la escuela y un desafío para su organización, pero también una oportunidad para que muchos de los alumnos accedieran a una alimentación que, en teoría era nutritiva, y quizá representaba una descarga de trabajo para las madres de familia que enviaban comida a sus hijos, o económica para quienes les daban dinero para comprar alimentos en los establecimientos de consumo por un mayor

precio que el de la cuota que pagaban. Cambios que pudieran llegar a explicar el aumento en los años de escolarización que algunos estudios han identificado en las escuelas que amplían su jornada.

Un segundo rasgo de la apropiación del PETC en los casos estudiados fue la “creación” como medio para responder a las demandas del programa. Los sujetos movilizaban nuevos esquemas de acción apoyados de algunas tradiciones del formato escolar, por ejemplo, para sistematizar el proceso de alimentación utilizaron las cuotas como mecanismo para recabar recursos, la jerarquización por grados para definir en qué orden se comería, las filas para regular el flujo de los estudiantes y la autoridad de los docentes para asegurarse que los alumnos ingirieran todos los alimentos. También creaban a partir de las condiciones con las que contaban como los comedores que se edificaron en los espacios disponibles, y de la creatividad, como en la escuela de *TC* que configuraron cada uno de ellos para que respondieran a otros propósitos además de la alimentación, como la convivencia de los alumnos o un espacio de trabajo para algunas asignaturas.

Otras creaciones fueron de mayor complejidad, como la que tuvieron que llevar a cabo los profesores extracurriculares para diseñar desde cero el plan de estudios de sus asignaturas. Desafío mayor si se toma en cuenta que a nivel nacional no se habían brindado orientaciones curriculares sólidas sobre cómo abordar las líneas de trabajo, y que en la entidad habían modificado estas para que fueran asignaturas, cuyos profesores en la mayoría de casos no contaban con una formación pedagógica que les permitiera afrontar la tarea de plantearse metas de aprendizaje para sus alumnos, seleccionar contenidos y dosificarlos de acuerdo con la edad de sus alumnos. En ese caso, los sujetos fueron construyendo sobre la marcha una serie de saberes producto del dialogo con diversos referentes (Mercado, 2018), como los documentos normativos de la SEP, textos que conocen, mediante el apoyo entre pares o mediante sus concepciones personales.

Un tercer rasgo se identificó en las negociaciones que los sujetos establecían con la política y con las autoridades inmediatas a través de diversos mecanismos. Por ejemplo, haciendo ajustes, como en los tipos de comida que se preparaba o en los tiempos en que se servía, para adaptar la tarea a los ritmos de trabajo y hábitos de alimentación; otro era mediante la toma de acuerdos, como en el caso de la negociación que una profesora en la

escuela de *JA* hizo para utilizar el tiempo ampliado con el propósito de atender el rezago de algunos de sus estudiantes.

Otra forma de negociación se dio por medio de la omisión de algunos elementos de los mandatos, por ejemplo, al cobrar cuotas para la alimentación aunque la norma lo prohibía. En este caso se atendía la indicación general de preparar y servir los alimentos, pero su cumplimiento implicaba recabar recursos para solventar la falta de insumos que llegaban a la escuela, y los sujetos lo hacían por medio de un mecanismo tradicional en las escuelas, el cobro de cuotas a los padres de familia. Otra omisión a la normativa fue la de la población objetivo del programa, pues desde la escuela de *TC* se comenzó a aceptar a alumnos que no habitaban la zona y que presentaban condiciones socioeconómicas distintas a las propuestas desde el diseño del PETC, lo que provocó un proceso de gentrificación que se puede explicar también por la focalización del programa en general que generaba una oferta educativa desigual, por la capacidad de agencia de los padres y madres que conseguían un lugar para sus hijos, y por lo conveniente que resultaba para algunos profesores y profesoras el trabajar con estudiantes en mejores condiciones socioeconómicas y con mayores recursos.

Otro de los mecanismos identificados fue el de atender los grandes objetivos de la política, como el de la rendición de cuentas, sin limitarse a las exigencias de las autoridades estatales, que en ese caso, se limitaron a la vigilancia y control de los recursos económicos. Sin embargo, en la escuela de *JA*, las concepciones y la capacidad de agencia de la supervisora de la escuela de *JA* influyeron para que se llevara a cabo un proceso abierto que logró informar e involucrar a todos los miembros de la comunidad escolar.

Un rasgo más se observó cuando la atención a las demandas o las posibilidades derivadas de la apropiación se tradujeron en la reconfiguración de algunos espacios del paisaje escolar, como el de los comedores y las cocinas, que se caracterizaron por ser adaptaciones de lugares pensados para otros fines y que no forman parte de la tradición arquitectónica de las escuelas, lo que también se explica por que la alimentación es una responsabilidad relativamente para los establecimientos escolares. Otra reconfiguración se observó en las aulas de las profesoras de la escuela de *JA*, quienes utilizaron el recurso económico para acondicionar sus aulas con recursos didácticos y visuales que respondían a sus concepciones pedagógicas, lo que difícilmente puede hacer un maestro sin tener que invertir sus propios recursos. Aunque también hay espacios que no se modifican pese a la

necesidad de hacerlo, como en el caso de la clase de computación de la escuela de TC, en la que los alumnos tenían que trasladar constantemente los equipos debido a la falta de un aula, lo que comprometía su integridad y terminaba por restar tiempo a la clase.

Un último rasgo de la apropiación se observó en aquellas acciones y beneficios del PETC que no se restringieron a las escuelas y, en ciertos casos, trascendieron al ámbito familiar. Un ejemplo fueron las modificaciones a las formas de comer a partir de la influencia de las encargadas de la cocina que mencionaban algunas de las madres de familia. Otra fue que la ampliación había funcionado para armonizar los tiempos de trabajo de los padres y madres de familia con los de la escuela.

Algunas de las particularidades del proceso de apropiación del PETC en cada uno de los casos también obedecían al sindicato al que estuvieran afiliados los maestros y maestras, como en la contratación de profesores y la donación de computadoras para la escuela de TC, el tipo de organización, a los estilos institucionales que marcaban la forma en que se resolvían las demandas y se tomaban acuerdos locales, las dinámicas de convivencia, los recursos previos con los que se contaban y los que se adquirieron, así como el involucramiento de los padres y madres de familia.

Otros efectos también permitieron identificar una contradicción entre un programa enmarcado en una política compensatoria que se proponía mejorar las condiciones de estudio y alimentaciones de estudiantes que pertenecían a escuelas en zonas de vulnerabilidad social, pero que en la práctica terminó por excluirlos de manera parcial o total de algunos beneficios del PETC.

Con la elaboración de este estudio se buscó abonar a la comprensión de las formas en que se viven las políticas educativas en la vida cotidiana de los establecimientos escolares, y algunos de los mecanismos a partir de los cuales se dan las apropiaciones de sus mandatos particulares.

Como un aporte a la comprensión de la apropiación de las políticas en la escuela y, a partir de la categoría táctica (Certeau, 1980), aquí he propuesto dos formas de caracterizar las acciones que los sujetos al interior de un establecimiento educativo generan para dar respuesta a las demandas de la política en condiciones desfavorables: las de contención y las pragmáticas. Ambas se estructuran a partir de un proceso de aprendizaje producto de la

experiencia y se enmarcan en las posibilidades que les brinda el contexto, y son acciones de creación, pero también de resistencia.

Las tácticas *pragmáticas* agrupan a las acciones llevadas a cabo con el propósito de dar una respuesta rápida a situaciones emergentes y dar por concluida la tarea en el menor tiempo e implicación posibles. En general, este tipo de respuestas se movilizaban en situaciones de urgencia o cuando las demandas presentaban una sobreburocratización. También cuando las autoridades les planteaban demandas con dificultades innecesarias o carentes de sentido para ellos.

Las *de contención* derivan de la experiencia de los sujetos y del colectivo y generalmente se movilizan con el propósito de anticiparse a futuros escenarios similares o diversos para disminuir la tensión que genera la falta de información sobre las tareas o la urgencia de los mandatos. En la escuela que organizaba su trabajo de manera colegiada e inclusiva era más común observar este tipo de acciones.

Del estudio nacen algunas interrogantes sobre los procesos de apropiación de los programas de ampliación de la jornada a escolar y sus resultados a diversas escalas. Por ejemplo, sobre los posibles mecanismos de exclusión que se generan a partir de que la implementación focalizada de escuelas de tiempo completo, sobre las formas de relación laboral que se están promoviendo desde este tipo de programas, y acerca de las prácticas docentes que se posibilitan a partir de una mayor disposición de tiempo de trabajo.

En la actualidad el PETC desapareció de manera definitiva al no estar contemplado en el presupuesto del programa *La escuela es nuestra* para el ejercicio fiscal 2022, del que formaba parte desde dos años atrás cuando también se había intentado eliminarlo. El suceso ha provocado posicionamientos de distintos agentes para legitimar su desaparición o para impulsar su restitución. Entre estos últimos se encuentra un sector del magisterio agrupado en el *Movimiento Nacional de Trabajadores de la Educación del Programa Escuelas de Tiempo Completo*, así como académicos, políticos, entre otros.

Diversos gobernadores han respondido a la demanda y afirmaron que en sus estados el programa continuaría y sería sostenido por los recursos de la entidad, aunque estos son la minoría en el país. Frente a ese panorama la ampliación de la jornada se mantendría como un beneficio para un sector aún más pequeño de la población estudiantil, y su continuidad dependería de las agendas educativas de los gobiernos estatales.

## Anexos



*Anexo 1. Tiendita escolar en la dirección de la escuela de jornada ampliada*



*Anexo 2. Biblioteca de aula en la escuela de jornada ampliada*



*Anexo 3. Participación de las familias en el mantenimiento al mobiliario escolar en la escuela de jornada ampliada*



*Anexo 4. Comedores techados en la escuela de tiempo completo*

## Bibliografía

- AF Medios. (11 de agosto de 2017). A 160 maestros de inglés se les acabó su contrato.
- AFSEDF. (2006). Informe de rendición de cuentas de la Administración Pública Federal 2000-2006. Ciudad de México: Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal .
- AFSEDF. (2013). La escuela en el centro. Narrativa de seis años de transformación educativa. Ciudad de México: Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.
- Alonso, R. (7 de Febrero de 2018). Escuelas de Tiempo Completo, entre un mejor servicio y la simple extensión de la jornada. Educación Futura.
- Arnaz, J. (1981). La planificación curricular. México: Trillas.
- Ávalos, Á. (08 de marzo de 2019). Cuatro muertes en balacera en colonia la cazumba, Coquimatlán. Diario de Colima.
- Ball, S. (1987). The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization. New York , : Routledge.
- Balli, S., Wedman, J., & Demo, D. (1997). Family involvement with middle-grade homework: effects of differential prompting. *Journal of Experimental Education*, 31-47.
- Barquera, S., Rivera-Dommarco, J., & Gasca-García, A. (2001). Políticas y programas de alimentación y nutrición en México. *Salud pública de México*, XVIII(5), 464-477.
- Baudrillard, J., & Guillaume, M. (2008). *Radical Alterity*. New York: Semiotext(e).
- Ben-Porath, Y. (1967). The production of human capital and the life cycle of earnings. *The Journal of Political Economy*, 352-365.
- Benavot, A. (2004). A global study of intended instructional time and official school curricula, 1980-2000. UNESCO- EFA Global Monitoring Report. , Geneva.
- Berger, P., & Luckman, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Berman, P. (1978). El estudio de la macro y micro-implementación. En L. Aguilar, *La implementación de las políticas* (págs. 281-312). México : Miguel Angel Porrúa.
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo . Profesorado. *Revista de Currículum y formación del profesorado* , VI(1-2).
- Boudon, R. (1980). *Efectos perversos y orden social* . Madrid: Premiá. La red de jonás.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. México: Fondo de Cultura Economica.

- Bravo, F. (14 de Febrero de 2019). Protestan maestros del Programa Nacional de Inglés y Escuelas de Tiempo Completo. El comentario.
- Buenfil, R. (2000). Globalización y políticas educativas en México 1988-1994. Encuentro de lo universal y lo particular. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXX(3), 55-92.
- Buenfil, R. (2011). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación . En R. Buenfil, *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social* . Estados Unidos : Editorial Académica Española.
- Cabrera, F. (2014). Impact evaluation of the Full-Time school program in México Primary School. Tesis de Doctorado , Sussex University.
- Candela, A. (2006). Del conocimiento extraescolar al conocimiento científico escolar: un estudio etnográfico en aulas de la escuela primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XI(30), 797-820.
- Candela, A., Rockwell, E., & Coll, C. (2009). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*(8), 1-28.
- Cárdenas, S. (2011). Escuelas de doble turno en México: Una estimación de diferencias asociadas con su implementación . *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , XVI(50), 801-827.
- Castro, F. (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el curriculum y la institución educativa. *Horizontes educacionales*(10), 13-25.
- Civera, A. (2003). La historiografía del magisterio en México (1911-1970). En L. Galván, S. Quintanilla , & C. Ramírez, *Historiografía de la educación en México*. Colección: La investigación educativa en México 1992-2002.
- Civera, A. (2011). La reforma integral del campo mexicano a través de la escuela rural posrevolucionaria: la relevancia de la enseñanza agrícola y el cooperativismo, 1921-1945 . En A. Civera, J. Giner, & C. Escalante, *Campesino y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano* (págs. 303-348). 2011: Miguel Angel Porrúa .
- Civera, A. (2013 ). La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas en México . México : El Colegio Mexiquense.
- Coleman, J., Hobson, C., McPartland, E., Wood, J., Weinfeld, A., & Weinfeld, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U. S. Government Printing Office.
- Colima Noticias. (23 de enero de 2017). Reportan presunto "levantón" en la colonia la cazumba de Coquimatlán.

- CONEVAL. (2015). Informe de la evaluación específica de desempeño 2014-2015. Programa Escuelas de Tiempo Completo . Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, México.
- Contreras, D., Sepúlveda, P., & Cabrera , S. (2010). The Effects of Lengthening the School Day On Female Labor Supply: Evidence From a Quasi-Experiment in Chile. Chile : Documento de trabajo del Departamento de Economía de la Universidad de Chile.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1990). El actor y el sistema. Las restricciones de la acción social. Alianza.
- Cuevas, Y. (2015). Representaciones sociales de la reforma de educación básica. La visión de los directivos. Perfiles educativos , XXXVII(147), 67-85.
- Dabas, E. (2003). Redes sociales, familias y escuelas. Buenos Aires: Paidós.
- Danigno, E. (2006). Sociedad civil, participación y ciudadanía, ¿de qué estamos hablando? En E. Isunza, & A. Olvera, Deocratización, rendición de cuentas y sociedad civil: participación ciudadana y control social. Ciudad de México: Miguel Angel Porrúa.
- De Certeau, M. (2000). La invención de lo cotidiano. Artes de hacer. México: Universidad Iberoamericana.
- Diario Oficial de la Federación. (2010). Acuerdo 556 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo. México: Secretaría de Educación Pública.
- Diario Oficial de la Federación . (2013). Decreto por el que se reforma en el artículo 3°. Ciudad de México.
- Diario Oficial de la Federación. (2013). Acuerdo 664 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo. México: Secretaría de Educación Pública.
- Diario Oficial de la Federación. (2016). Acuerdo 18/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2016. México: Secretaría de Educación Pública.
- Díaz, A. (2011). El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en Etnografía . Madrid: UNED.
- Duschatzky, S. (1999). La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares . Argentina: Paidós.
- Dussel, I. (2005). Las políticas curriculares de la última década en América Latina nuevos actores, nuevos problemas. En Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas (págs. 93-102). España: Santillana.

- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Curriculum studies*, XXIII(1), 1-19.
- Elmore, R. (2007). Modelos organizacionales para el análisis de la implementación de programas sociales. En L. A. Villanueva, *La implementación de las políticas* (págs. 185-321). México.
- Erickson, F. (1982). *Classroom Discourse as Improvisation: relationship between academic task structures and social participation structures in lessons*. New York: Academic Press.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La Investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Escolano, A. (1992). Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de educación* (29), 55-79.
- Escolano, A. (1994). La arquitectura como programa. *Espacio-escuela y curriculum . Historia de la educación*, 97-120.
- Escolano, A. (2008). La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela. *Espacios en blanco* (18), 131-146.
- Estrada, M. (2015). Multigrado en derecho propio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV(2), 43-62.
- Ezpeleta, J. (2004). *Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación* (Vol. 9). México: Revista Mexicana de Investigación Educativa.
- Ezpeleta, J., & Weiss, E. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(1), 53-69.
- Ezpeleta, J., & Weiss, E. (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo . Distrito Federal : Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV*.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Notas teóricas . Argentina: Paidós*.
- Fernández, M. (1995). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. España: Morata.
- Fernández, N., & Monarca, H. (2018). Los sentidos de la rendición de cuentas en el discurso educativo. *Perfiles Latinoamericanos*, XXVI (51), 379-401.
- Fiscalía General del Estado de Colima . (21 de enero de 2021). *Detienen a tres hombres, decomisan droga, inmueble y vehículos en cateos . Boletín informativo de la FGC*.

- Fiscalía General del Estado de Colima. (01 de marzo de 2021). Detienen a uno con arma de fuego. Boletín informativo de la FGC.
- Flores, P., & Mendoza, D. (2011). Implementación de políticas educativas. Los concursos de oposición y la alianza por la calidad de la educación. México: Gedisa.
- Frigeiro, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión . Buenos Aires , Argentina: Troquel Educación.
- Fuller, K., & Stevenson, H. (2019). Global education reform: understanding the movement. Educational Review, LXXI.
- Gajardo, M. (2002). El tiempo y el aprendizaje en America Latina. Formas & Reformas de la Educación (11).
- Gálvez, I. (2011). Los tiempos escolares en los sistemas educativos: análisis de algunas reformas recientes. Revista Española de Educación Comparada(18), 255-278.
- García, J. (2004). La administración y gestión educativa: algunas lecciones que nos dejó su evolución en los Estados Unidos y México. Revista Interamericana de Educación para Adultos(1).
- García, M. (2008). Evaluación del Impacto de la Jornada Escolar Completa. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- García, T. (2012). Introducción. Breve historia de la alimentación y la nutrición en los colegios españoles. Recursos y currículo. En J. Martínez, Nutrición y alimentación en el ambito escolar (pág. 166). Madrid: Ergon.
- Glass, R. (1964). London, aspect of change. Londres: Macgibbon & Kee.
- Gobierno Federal. (2012 ). Sexto informe de gobierno 2011-2012. México.
- Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa . (Morata, Ed., & A. Ballesteros, Trad.) Madrid, España.
- Gogging, M., Bowman , L., & O´Toole, L. (1990). Implementation Theory and Practice toward a Third Generation. Scott Foresman and Co.
- Gómez, A. (2010). Micropolítica escolar y procesos de cambio. El papel del supervisor en una institución educativa. Revista Mexicana de Investigación Educativa, XV(46), 771-806.
- Gómez, A., & Ceballos, F. (2019). La política educativa en época de transición: el Programa Escuelas de Tiempo Completo en Colima . En J. C. Yañez, Colima: avances y retos. Educación (págs. 85-107). Colima: Puerta Abierta.

- Gómez, M. (2017). El abandono de la gratuidad en la educación básica: la desigual gestión de recursos para las escuelas públicas. Tesis para obtener el grado de maestra en ciencias en la especialidad de investigaciones educativas, Departamento de investigaciones educativas. CINVESTAV-IPN.
- Guber, R. (2001). La entrevista etnográfica o el arte de la no directividad . En *La etnografía, método, campo y reflexividad* . Bogota: Grupo Editorial Norma.
- Guber, R. (2015). *La etnografía. Método, campo y flexibilidad*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Guerra, M. (1998). *Evaluar es comprender*. Argentina: Magisterio del Rio de la Plata.
- Hammersley, M., & Atkinson , P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hoyos, R. (7 de 11 de 2018). Las escuelas de tiempo completo y la equidad educativa. Distancia por tiempo.
- Huberman, A. (1973). *Cómo se realizan los cambios en educación: una contribución al estudio de la innovación*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura.
- Ibarrola, M. (2012). Experiencias y reflexiones sobre el diseño y la evaluación curricular . En M. Landesmann, *El currículum en la globalización. A tres décadas del currículum pensado y el currículum vivido* . Ciudad de México : Universidad Nacional Autónoma de México.
- INEE. (2003). *La calidad de la Educación Básica en México. Primer informe anual*. México : Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEGI-SEP. (2013). *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía-Secretaría de Educación Pública, México.
- INEGI. (2015). *Encuesta intercensal de Población y vivienda* . Ciudad de México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Instituto para el Federalismo y el Desarrollo Social . (12 de Marzo de 2018). Enciclopedia de municipios . Obtenido de SEGOB: <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM15mexico/index.html>
- Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica. International journal of the history of education*, I, 353-382.
- Kaes, R. (2004). Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de los espacios psíquicos . *Psicoanálisis APdeBA*, 655-669.
- Lahire, B. (2004). *El actor plural: los resortes de la acción*. Bellaterra.

- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires : Manantial.
- López, M. (2013). Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación. *El cotidiano*(179), 55-76.
- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el banco mundial. *Perfiles Educativos*, XXII(85).
- Marcuse, P. (1985). Gentrification, abandonment and displacement: connections, causes and policy responses in New York City. *Journal of Urban and Contemporary Law*, 195-240.
- Martin, J., & Guzmán, E. (2016). La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 1-23.
- Martínez-Rizo, F. (2018). Las evaluaciones y su uso para sustentar políticas. El caso de las pruebas pisa y el Informe McKinsey. *Reformas y Políticas Educativas*(3), 53-74.
- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar. *Revista Brasileira de Educação*, XX(61).
- Martuccelli, D. (2010). La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Persona y sociedad*, 9-20.
- Mercado, R. (2005). Procesos de negociación local para la operación de las escuelas. En E. Rockwell, *La escuela cotidiana* (págs. 58-87). México: Fondo de Cultura Económica.
- Mercado, R. (2018). *Los saberes docentes como construcción social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación. (1997). Ley 19532. Reglamento y Ley jornada escolar completa. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca de la repubblica italiana. (2008). Decreto-legge 1 settembre 2008, n.137, Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università. Roma: Gazzetta Ufficiale.
- Miranda, R. (1995). Expectativas sobre la escuela: la percepción de la familia del escolar. *Perfiles Educativos* (67).
- National Education Commission on Time and Learning. (1994). *Prisoners of Time*. National Education Commission on Time and Learning.
- Nemitz, J. (2015). *The Effect of All-Day Primary School Programs on Maternal Labor Supply*. Zurich: Working Paper Series University of Zurich.
- Nespor, J. (1997). *Tangled up in school. Politics, Space, Bodies and Signs in the Educational Process*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- OEI. (2008). Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación.
- Pacto por México. (2013). Ciudad de México.
- Padilla, M., & Cabrera, F. (2018). The Effect of Children's Time in School on Mothers' Labor Supply: Evidence from Mexico's Full-Time Schools Program. Tennessee: Working Paper Series Department of Economics Haslam College of Business.
- Pereda, C. (2003). Escuela y comunidad. Observaciones desde la teoría de los sistemas complejos. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*.
- Pérez, A., Ferrer, R., & García, E. (2015). Tiempo escolar y subjetividad. Significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XX(65), 507-527.
- Popkewitz, T., Tabachnik, R., & Wehlage, G. (2007). El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Pozner, P. (1997). El directivo como gestor de los aprendizajes escolares. Buenos Aires: Aique.
- Presidencia de la República. (2018). Sexto informe de gobierno 2017-2018. México.
- Puelles, M. (2009). Calidad, reformas escolares y equidad social. En M. Santos, *Políticas educativas y compromiso social: el progreso de la equidad y la calidad* (págs. 25-39). Barcelona: Octaedro.
- Ramírez, F., & Meyer, J. (2011). Los currículos nacionales: modelos mundiales y legados históricos nacionales. En M. Caroso, & H.-E. Tenorth, *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pág. 412). Granica.
- Ramírez, H. (18 de Agosto de 2017). Se contradice secretario con caso de maestros de inglés. *Diario de Colima*.
- Razo, A. (2016). Tiempo de aprender. El aprovechamiento de los periodos en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XXI(69), 611-639.
- Reed, Z., Boccanfuso, C., Walker, K., Princiotta, D., Knewstubb, D., & Moore, K. (2012). Expanding time for learning both inside and outside the classroom: a review of the evidence base. *Child Trends*.
- Remedi, E. (2004). La institución: un enrecruzamiento de textos . En Remedi, E. *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades* (págs. 25-55). México: Plaza y Valdés.
- Rockwell, E. (1980). La relación entre etnografía y teoría en investigación educativa . Distrito Federal : Departamento de Investigaciones Educativas.

- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela . En E. R. (coordinadora), La escuela cotidiana. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares. Cuadernos de Antropología Social(47), 21-32.
- Rockwell, E., & Mercado, R. (1986). La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. Ciudad de México: DIE-Cinvestav-IPN.
- Sacristán, J. G. (2008). El valor del tiempo en educación. Madrid: Morata.
- Sahlberg, P. (29 de Junio de 2012). How GERM is infecting schools around the world? The Washington Post.
- Sandoval, E. (2016). La construcción cotidiana de la vida sindical de los amestros de primaria. Revista Latinamericana de Estudios Educativos, XLVI(3).
- Santizo, C. (2006). Mejorando la rendición de cuentas y la transparencia a través de la participación social: el programa escuelas de calidad en México. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, IV(1), 38-51.
- Scheerens, J., Hendriks, Lugten, & Stergers. (2014). Effectiveness of Time Investments in Education. Insight From a Review and Meta-Analysis. Estados Unidos: Springer.
- Schriewer, J. (2000). World-System and interrelationship Networks: The Internalization of Education and the Role of Comparative Inquiry . En T. Popkewitz, Educational Knowledge: Changing Relationships Between the State, Civil Society, and the Educational Community . New York : State University of New York Press.
- Secretaría de Desarrollo Social . (20 de Julio de 2019). Catalogo de localidades. Obtenido de SEDESOL:  
<http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/Default.aspx?tipo=clave&campo=mun&valor=06>
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa Sectorial de Educación. México.
- Smyth, J. (2001). La autonomía escolar: una perspectiva crítica. Madrid: Akal.
- Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Subsecretaría de Educación Básica. (2009). Programa Escuelas de Tiempo Completo. Secretaría de Educación Pública, México.
- Subsecretaría de Educación Básica . (2013). Lineamiento para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

- Taut, S., & Palacios, D. (2016). Interpretaciones no intencionadas e intencionadas y usos de los resultados de PISA: Una perspectiva de validez consecuencial. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, XXII(1).
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tenti, E., Meo, A., & Gunturiz, Á. (2010). *Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina*. UNESCO Sede regional Buenos Aires , Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires.
- Terrén, E. (2008). *Micropolítica y capital social: Flujos de conocimiento y redes de comunicación en la organización escolar*. En M. F. Enguita, & E. T. (Coords.), *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos* (págs. 65-87). Madrid: Akal.
- Tobella, J. E. (2008). *Dirección escolar, corporativismo y profesionalidad, o de como un proyecto autogestionario acabó devorado por la inercia funcionarial*. En M. F. Enguita, & E. (. Terren, *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Madrid: Akal.
- Toledo, F. (2008). *Efecto de la Jornada Escolar Completa en la Calidad Educacional: Evidencia del Panel Data Simce 2004-2006*. Chile: Tesis para obtener el grado de maestra en economía. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Tyack, D., & Cuban , L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en la escuela pública*. México: Biblioteca para la actualización del maestro SEP.
- Tyack, D., & Tobin, M. (2000). The "grammar" of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research*, III, 453-479.
- Ulloa, F. (1962). *La entrevista operativa*. Buenos Aires: Departamento de psicología UBA.
- UNESCO . (2004). *Education for all: the quality imperative*. Francia: United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO . (2004). *Participación Familiar en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: Oficina Regional para la Educación de América Latina y el Caribe-UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos*:. Francia: United Nations Educational, scientific and Cultural Organization.
- Uruguay-ANEP. (2009). *Proyecto Escuelas de Tiempo Completo. Modelo Pedagógico - Organización*. Adminitración Nacional de Educación Pública, Montevideo.

- Valdés, Á., Martín, M., & Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, XI(1), 1-17.
- Valle, S. (27 de Junio de 2013). SEP reconoce fallos en escuelas de tiempo completo. Educación Futura.
- Veleda, C. (2013). Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar. Fundación CIPPEC. Buenos Aires: Unicef Argentina.
- Vercellino, S. (2016). Ampliación del tiempo y dispositivo escolar: oportunidades y resistencias. Educação & Realidade, XLI(4), 1005-1025.
- Viñao, A. (1998). Tiempos escolares, tiempos sociales. Barcelona: Ariel.
- Viñao, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios. Madrid: Morata.
- Viñao, A. (2008). Escolarización, edificios y espacios escolares. CEE Participación educativa, 16-27.
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. Perfiles Educativos, 57-76.
- Weiss, E., Block, D., Civera, A., Davalos, A., Naranjo, G., & (coords.). (2019). La enseñanza en educación básica. Análisis de la práctica docente en contextos escolares. México: INEE.
- Woods, P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. (Paidós, Ed., & M. A. Galmarini, Trad.) Barcelona, España.
- Zabalza, M. (2004). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea.
- Zavala, M. (2016). Escuela, sociedad y participación. Un estudio de caso sobre el consejo de participación social, en una escuela pública de Colima. Tesis para obtener el grado de maestro en pedagogía, Universidad de Colima.
- Zibas, D. (1997). ¿Un juego de espejos rotos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación (15), 121-137.