

LOS NIÑOS Y LAS ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO. LAS IMPLICACIONES DE SU INCORPORACIÓN EN LAS PRIMARIAS INDÍGENAS DEL ESTADO DE MÉXICO

HÉCTOR VELÁZQUEZ TRUJILLO / LUCIO GONZÁLEZ ESCOBAR
Escuela Normal No. 1 de Toluca

RESUMEN: La ponencia muestra las implicaciones que tuvieron para los niños de primarias indígenas del Estado de México su incorporación al programa de Escuelas de Tiempo Completo. Los resultados forman parte de un proyecto de investigación sobre *Las escuelas indígenas de tiempo completo en el Estado de México*, cuyo objetivo general es identificar los problemas que enfrentaron y las estrategias que aplicaron en su conversión a escuelas de tiempo completo. Los objetivos específicos son: revisar los fundamentos pedagógicos del programa; recuperar la forma en que se convirtieron en instituciones de tiempo completo; identificar los problemas que enfrentaron en su proceso de conversión; y recuperar las alternativas de solución que llevaron a la práctica para salvar los obstáculos. La pregunta que guía la indagación es ¿cuáles son los problemas que enfrentaron y las estrategias que aplicaron las escuelas primarias indígenas

del Estado de México en su proceso de conversión a instituciones de tiempo completo?

La revisión de las entrevistas hechas a los niños de las regiones mazahua y otomí muestran que los beneficiarios del programa no lo son necesariamente en este tipo de comunidades, pues a) fueron incorporados de manera obligatoria al programa; y b) se ausentaban constantemente para atender sus obligaciones domésticas. A pesar de estos inconvenientes, los niños señalan que las experiencias educativas de la jornada ampliada son más significativas que las de la jornada regular, aunque trabajen con los mismos docentes.

PALABRAS CLAVE: Educación primaria, escuela de tiempo completo, niños.

Introducción

En el año de 2007 la Secretaría de Educación Pública (SEP) puso en marcha, de manera experimental, el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC), como una alternativa para ampliar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de educación básica y a manera de respuesta a las nuevas demandas sociales relacionadas con la incorporación de la mujer a las actividades productivas formales.

El PETC pretende atender la creciente demanda de la sociedad por mejorar la calidad de la educación y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, y pretende ser una alternativa a la necesidad de cuidar, alimentar y educar a los niños, cuyos padres laboran fuera de casa. Ofrece la posibilidad de atender exigencias sociales que han ido creciendo durante los últimos 25 años, relacionadas con los cambios en la estructura familiar y con la incorporación de las mujeres al mercado laboral. Hoy en día, la mayoría de las madres y padres destinan jornadas completas al trabajo, lo que ha reducido el tiempo de estancia en la casa y, en consecuencia, al cuidado de sus hijos (SEP, 2009c, pp. 13-14).

En agosto de 2011, diecisiete escuelas primarias indígenas del Estado de México fueron integradas al PETC, sin que mediara una demanda social, sino más bien como una estrategia educativa para mejorar el nivel de aprovechamiento de los niños. La incorporación de estas escuelas al programa se dio sin que contaran con la infraestructura, la logística y el personal necesarios para ello. El proceso de transición de instituciones regulares a escuelas de tiempo completo planteó muchos problemas. La investigación que realizamos trata de identificar esos problemas e intentó recuperar las alternativas de solución que las instituciones aplicaron.

La ponencia da cuenta de algunos de los hallazgos. Habla de la participación de los niños, los destinatarios del programa: aborda dos problemas, su incorporación y permanencia en la jornada extendida, y menciona algunos puntos de vista sobre las actividades de aprendizaje.

Propósitos y pregunta

El proyecto de investigación versa sobre *Las escuelas indígenas de tiempo completo en el Estado de México* y su objetivo general es el de identificar los problemas que enfrentaron y las estrategias que aplicaron en su conversión a escuelas de tiempo completo. Los objetivos específicos son: revisar los fundamentos pedagógicos del programa de escuelas de tiempo completo; recuperar la forma en que se convirtieron en instituciones de tiempo completo; identificar los problemas que enfrentaron estas instituciones en su proceso de conversión; y recuperar las alternativas de solución que llevaron a la práctica para salvar estos obstáculos. La pregunta que guía el proceso investigativo es ¿cuáles son los problemas que enfrentaron y las estrategias que aplicaron las escuelas primarias

indígenas del Estado de México en su proceso de conversión a instituciones de tiempo completo?

Metodología

El proceso que seguimos para la realización de la investigación se puede sintetizar de la manera siguiente. En primer término revisamos las experiencias que otros países han tenido en la implementación de escuelas de tiempo completo; hicimos la revisión del programa propuesto por la SEP; recuperamos los fundamentos pedagógicos y analizamos las seis líneas de acción propuestas; integramos una base de datos de las escuelas primarias indígenas del Estado de México; y seleccionamos la muestra.

Posteriormente, elaboramos los instrumentos para recuperar la información en el trabajo de campo; integramos cuatro cédulas de entrevista (directivos, docentes, estudiantes y padres de familia), y seis guías para la observación de las sesiones de cada una de las líneas de acción. Para integrar los instrumentos tomamos como base los cuestionarios empleados en las dos encuestas que la SEP aplicó en la evaluación de 2009 (SEP, 2009a y 2009b), dirigidas a directores de planteles y responsables estatales del programa. Complementamos los instrumentos con algunos de los indicadores utilizados en la evaluación de otras experiencias internacionales y con los que empleamos en el seguimiento a egresados de nuestra institución. Aplicamos los instrumentos en una de las escuelas de tiempo completo, hicimos los ajustes correspondientes y visitamos a las demás instituciones consideradas en la muestra.

Al concluir las visitas, integramos la información por línea de acción e identificamos las tendencias en cada una de ellas. De esas tendencias estamos desprendiendo los problemas comunes que habían enfrentado y las estrategias de solución puestas en práctica, tanto del proceso de conversión escolar como en la implementación de cada una de las líneas de acción.

Referentes empíricos

El universo de trabajo lo constituyeron las escuelas primarias indígenas del Estado de México que se incorporaron al programa de escuelas de tiempo completo en el ciclo escolar 2011-2012. Fue la primera vez que se incluyeron instituciones consideradas como

indígenas. De un total de 163 centros de trabajo que funcionan bajo esta modalidad (SEIEM, 2012), se incorporaron 17 planteles, lo que significa un 10.42% del total; ocho de la región mazahua, ocho de la otomí y una de la Nahua.

La muestra que consideramos para el estudio fue de nueve instituciones (56.25% del total), pertenecientes a las regiones Mazahua y Otomí, cinco de la primera y cuatro de la segunda. Las escuelas muestra están ubicadas en nueve municipios del Estado de México, todas son de organización completa, pertenecen al subsistema de educación federalizado y dependen administrativamente de la oficina de Servicios Educativos Integrados al Estado de México.

Antecedentes

La ampliación de los horarios de las escuelas de educación básica para convertirlas en escuelas de tiempo completo es un fenómeno común en el mundo occidental desde finales del siglo XX. Varios países de Europa (Finlandia y Alemania) y América Latina (Argentina, Chile, Costa Rica, Uruguay y Venezuela) han ampliado el tiempo de permanencia de los niños en la escuela, tanto para mejorar su aprovechamiento como para ofrecer un espacio seguro mientras sus padres desempeñan actividades de carácter productivo (UNESCO, 2010, p. 6).

Quizá la experiencia más difundida sea la del Uruguay, cuyo programa fue pensado como una estrategia para atender fundamentalmente a las necesidades educativas de los alumnos que pertenecían a contextos socioculturales desfavorecidos (ANEP, 1997, p. 30). El programa se dirigía a los grupos marginados y trataba de contribuir al rompimiento de los círculos de reproducción de la pobreza (Mancebo y De Armas, 2004, p. 164). Algunas de estas ideas fueron consideradas para elaborar el PETC.

El PETC para México considera 40 horas semanales de trabajo, las 25 habituales más 15 de la jornada extendida. Los niños permanecerían ocho horas diarias en la escuela, cinco de clases normales y tres de actividades complementarias. La jornada puede ser continua o discontinua. En la primera se determina una hora para la alimentación, lo que reduce a dos horas el tiempo destinado para el resto de las actividades. En la discontinua saldrían a comer a su casa y se reintegrarían a las actividades escolares por la tarde (SEP, 2009c, p. 37). La jornada discontinua atiende la

demanda educativa pero deja de lado la social, pues si los niños tienen la necesidad de permanecer en las escuelas porque sus padres trabajan, entonces no tendrían quien les recogiera, les diera de comer y les devolviera a la institución. La jornada continua, entonces, sería la que daría respuesta a ambas demandas.

Las actividades se determinan a partir de seis líneas de trabajo: 1) fortalecimiento del aprendizaje sobre los contenidos curriculares; 2) usos didácticos de las tecnologías de la información y la comunicación; 3) aprendizaje de lenguas adicionales; 4) arte y cultura; 5) vida saludable; y 6) recreación y desarrollo físico (SEP, 2009c, p. 36). Las necesidades de aprendizaje de los niños serían la base para la organización de las actividades en cada una de las líneas, condicionada por la disposición de recursos tecnológicos y de personal calificado.

Las evaluaciones hechas al programa muestran resultados generales. Según una encuesta aplicada a directivos y equipos estatales en 2009 (CONEVAL, 2011), los problemas detectados de mayor relevancia tienen que ver con la falta de incentivos a directivos, profesores y personal de apoyo (86%); limitaciones en la infraestructura y equipamiento de la escuela (81%); y escasez de recursos humanos especializados: docentes o personal de apoyo (74%). Asimismo, se identificaron diferencias regionales sobre las formas de participación de las comunidades y las familias en la provisión de los alimentos para los niños.

Parece que es necesario realizar una evaluación cualitativa sobre los problemas que se están presentando con la operación de las escuelas de tiempo completo, pues si bien es cierto que no son propias del programa en sí mismo, también lo es que son fundamentales para su puesta en marcha y el cumplimiento de sus objetivos. Si se identifican plenamente los problemas que están enfrentando las escuelas para operar el programa en esta fase y se recuperan las estrategias que han desarrollado para resolverlos, se podría facilitar la incorporación de nuevas escuelas en el futuro mediano e inmediato. Sobre todo en el corto y mediano plazo, pues la reforma al artículo tercero constitucional contempla el establecimiento paulatino de escuelas de tiempo completo (DOF, 2013).

Hallazgos

El centro de la atención del programa de escuelas de tiempo completo son los niños. Los dos propósitos de su creación se centran en ellos, aunque por distintas vías. Ambos son fundamentales para su formación en algunos contextos urbanos y suburbanos, pero ¿qué implicaciones tienen en otros contextos? ¿Qué problemas y beneficios generan a los niños que asisten a escuelas primarias en regiones indígenas? Veamos dos de esos problemas y algunos beneficios.

La incorporación al programa. Contrariamente a lo que sucede en otros contextos, la incorporación de las escuelas primarias indígenas de la entidad no surgió a partir de una demanda social, sino a iniciativa de la autoridad educativa. Este fue el primer problema que tuvieron que enfrentar las nuevas escuelas: ¿cómo integrar a los niños al horario extendido si la ampliación de la jornada no había sido solicitada por ellos? La estrategia fue sencilla: los incorporaron de manera obligatoria.

Los niños tenían actividades asignadas por la tarde antes de que fueran incluidos en el programa. Las niñas ayudaban a sus mamás en el cuidado y crianza de los hermanos pequeños, barrían la casa, tendían las camas, lavaban los trastos y daban de comer a los animales, básicamente aves de corral. Los niños, por su parte, sacaban a pastar a los animales, sobre todo a los borregos, les daban de comer y beber a las vacas, iban a traer leña y cuidaban a sus hermanitos pequeños. Dos niños también ayudaban a sus mamás en la limpieza de la casa.

La asistencia en la jornada extendida: Dado que las actividades vespertinas de los niños apoyaban la economía familiar y éstos no habían solicitado su incorporación al programa, el ausentismo era notorio. Si a ello agregamos las ausencias de los maestros, tenemos que los alumnos se salían de la escuela o no regresaban por la tarde. Era común que faltará más de la mitad de ellos.

El problema del ausentismo era grave. Tanto que los maestros idearon varias estrategias para solucionarlo. Cerraban la reja para impedir la salida de los niños. Lo que no siempre daba resultado, pues los más grandes se brincaban la barda. Comprometían a los padres para que mandaran a sus hijos, cuestión que poco incidía en la asistencia.

Condicionaban la asistencia vespertina a las calificaciones de las asignaturas matutinas, pero tampoco daba buenos resultados.

Las actividades de aprendizaje. Otro de los problemas que las escuelas tuvieron que enfrentar fue la designación de los responsables de las líneas de acción. Dado que el programa sugiere incorporar a los docentes del horario regular a las actividades de la jornada extendida (SEP, 2009c, p. 57), éstos fueron invitados u obligados a incorporarse al programa. La promesa de la gratificación monetaria fue el factor que hizo que los docentes aceptaran. A pesar de que, salvo algunas excepciones, los docentes del horario prolongado eran los mismos que trabajaban en la jornada normal, las opiniones que tenían los niños sobre las actividades que se desarrollaban por la tarde fueron positivas.

Opinaron que eran más divertido el trabajo por la tarde que por la mañana. En la línea de *Arte y Cultura*, todos los niños (100%) manifestaron su agrado por las actividades realizadas. En la línea de *Recreación y Desarrollo Físico* sucedió algo similar, el 100% de los niños que asistían a esa línea mostraron su satisfacción por las acciones que hacían. En las otras tres líneas (no incluimos *Vida Saludable*, porque no tiene un espacio definido para su desarrollo) también manifestaron su interés, sobre todo porque trabajaban con materiales de apoyo que por la mañana no se empleaban. Asimismo, opinaron que en la tarde trabajaban con otros materiales, no sólo el libro de texto, y hacía otras actividades, como jugar al banco o cantar canciones. Las actividades que más les llamaron la atención fueron las lúdicas (juegos predeportivos, ejercicios aeróbicos y danza) y las de expresión plástica (dibujo y pintura).

También opinaron sobre la preparación de los docentes. La mayoría de los niños (72%) comentó que los docentes de la tarde sabían más que los de la mañana. Situación curiosa, pues se trataba de los mismos. Quizá hacían referencia a que los docentes abordaban todas las asignaturas del programa en la mañana, mientras que en la tarde sólo se centraban en el trabajo de una línea. La especialización de la práctica docente les daba una imagen de mayor dominio disciplinario.

Es difícil valorar el impacto académico que tiene el programa, más allá de las apreciaciones de los niños, sobre todo cuando no hallamos evidencias de evaluaciones sistemáticas sobre las actividades de aprendizaje. Aunque sostuvieron que les evaluaban

asistencia, conducta y los productos de sus trabajos, no vimos registros sistematizados. Si nos tuviéramos que remitir a las evaluaciones externas, diríamos que, desde la óptica de la prueba Enlace, el programa no logró impactar su formación pues en ocho de las nueve escuelas estudiadas los promedios de sus alumnos disminuyeron. En la restante (una de la región mazahua), se observaron algunos avances tanto en español como en matemáticas (SEP, 2012).

Conclusiones parciales

A partir de las opiniones de los niños y de las observaciones hechas al trabajo, podríamos aventurar algunas afirmaciones. La asistencia de los niños era irregular por varias razones: fueron obligados a inscribirse al programa, tenían actividades domésticas que desempeñar por la tarde y no siempre recibían el servicio por parte de los docentes. Aunque algunos asistían para evadir las actividades asignadas por sus padres, la opinión que tenían de las clases por la tarde era positiva: el trabajo vespertino era divertido, aprendían otras cosas, los docentes trabajaban de manera diferente y empleaban con materiales que no se utilizaban en la mañana.

Es importante destacar una situación sobre la opinión de los niños sobre la práctica docente. La forma de trabajar en el horario ampliado era mejor que la del horario regular, pero no porque se abordaran contenidos distintos, ni porque los docentes fueran diferentes. Era por una forma de trabajo distinta: utilizaban otros recursos, hacían las clases más prácticas y no enseñaban de todo sino, sólo lo que dominaban. Esta situación, además de ser un punto positivo para el programa de escuelas de tiempo completo, debía ser una alerta para el trabajo cotidiano que se da en las escuelas regulares. Si a los niños les parece atractiva la práctica de docentes que no son especialistas en su ramo, que no prepararan formalmente las sesiones de trabajo y que no evalúan de manera sistemática los aprendizajes obtenidos, ¿en qué condiciones se estará dando la práctica cotidiana en la jornada regular cuando los niños prefieren la forma de trabajo improvisada que se realiza por las tardes?

Referencias

ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) (1997). *Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo*. Uruguay: ANEP, consultado el 21 de enero de 2013 en: <http://www.cep.edu.uy/archivos/tiempocompleto/pptc.pdf>

CONEVAL (Comisión Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social) (2011). *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2010-2011. Valoración de la Información contenida en el Sistema de Evaluación del Desempeño (SED)*. México: SEP, consultado el 28 de noviembre de 2011 en:

http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/pdf/evaluaciones/Informe_ejecutivo.pdf

DOF (Diario Oficial de la Federación) (2013). *DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Secretaría de Gobernación.

Mancebo, M. E., y De Armas, G. (2004). *Derecho a la educación y equidad en Uruguay. Principales logros y desafíos en las escuelas de Tiempo Completo de Uruguay. Políticas educativas y equidad. Reflexiones del seminario Internacional*. Santiago de Chile, pp. 161-172, en: http://www.unicef.cl/archivos_documento/127/Políticas%20Educativas.pdf

SEIEM (Servicios Educativos Integrados al Estado de México) (2011). *Estadística Básica Inicio de Ciclo Escolar 2011-2012*. Toluca: SEIEM. Consultado el 18 de enero de 2012 en:

http://www.seiem.gob.mx/web/x1_docs/estadisticas/EB_INICIO2011.pdf

SEP (Secretaría de Educación Pública) (2009a). *Estudio de Caracterización de las Escuelas de Tiempo Completo. Cuestionario para Coordinadores Estatales del Programa de Escuelas de Tiempo Completo*. México: SEP.

SEP (Secretaría de Educación Pública) (2009b). *Estudio de Caracterización de las Escuelas de Tiempo Completo. Cuestionario para Directores de las Escuelas de Tiempo Completo*. México: SEP.

SEP (Secretaría de Educación Pública) (2009c). *Programa Escuelas de Tiempo Completo. Organización del trabajo en las escuelas de tiempo completo*. México: SEP.

SEP (Secretaría de Educación Pública) (2012). *Enlace. Resultados 2012*. México: SEP, consultado el 13 de noviembre de 2012, en:

<http://201.175.44.204/Enlace/Resultados2012/Basica2012/R12CCT.aspx>

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2010). *Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto*

internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina. Consultado el 25 de marzo de 2012 en:
http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/pdf/info_Estado_arte.pdf