



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

¿Cómo se implementó el Programa Escuelas de Tiempo Completo en una escuela primaria en condiciones marginales?: El papel que jugaron los maestros, alumnos y padres de familia

José Luis Anzures Morales

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 052 Torreón, Coah
joseluisanzures@hotmail.com

José Luis Anzures Morales

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 052 Torreón, Coah
anzures65@hotmail.com

Área temática 10. Política y gestión de la educación.

Línea temática: Implementación, gestión y puesta en marcha de las políticas.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.



Resumen

Esta investigación se realizó en la ciudad de Torreón, Coah. en una escuela primaria que participó en el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC), a partir el ciclo escolar 2013-2014. La metodología se planteó desde una perspectiva cualitativa empleando recursos etnográficos, con el propósito de Comprender cómo se desarrolló el Programa de Escuelas de Tiempo Completo a través de descripción de las prácticas de los actores. Las preguntas que orientaron este proceso son: ¿Cómo se desarrolla el Programa de Escuelas de Tiempo Completo en un contexto urbano marginal? ¿Cómo son las prácticas y los significados de los principales actores, maestros, alumnos, directivos y padres? Se encontró que existe una especie de auditoría social que consiste en el cuestionamiento permanente por parte de los maestros y de los padres sobre la administración de los recursos. Los ficheros de la propuesta académica del PETC quedaron superados, ya no se empleaban en los tiempos de la pre pandemia, y con la necesidad de trabajar vía remota se fueron transformando los medios, el contenido y la evaluación. Aunque se han hecho diversos estudios e investigaciones del PETC ha faltado la devolución de información y el acompañamiento que permita ir desarrollando un proyecto de mejora diseñado sobre medida para cada escuela. Encontramos también que, las propuestas pedagógicas del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) y del propio PETC resultan insuficientes para atender los problemas de violencia en esta escuela.

Palabras clave: programas educativos, pobreza, gestión escolar, educación compensatoria, práctica educativa.

Introducción

En el año de 2007 la Secretaría de Educación Pública (SEP) puso en marcha, 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. La SEP pretende atender a la población que se encuentra en condiciones de vulnerabilidad y con un alto índice de rezago. Las características principales del PETC son la ampliación de la jornada de trabajo, una remuneración económica para los trabajadores, y una propuesta que integra en fichas de trabajo 6 líneas curriculares. Fortalecimiento de los aprendizajes, desarrollo de habilidades digitales, arte y cultura, recreación y desarrollo físico, aprendizaje de inglés y vida saludable.

Problema de estudio, objetivos y preguntas de investigación

La estadística del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2014) advirtió una disminución de pobreza en el país; sin embargo, esta disminución en las estadísticas, no disminuye la desesperanza de la población. *“A nivel nacional entre 2012 y 2014 la población vulnerable por carencia social pasó de 33.5 millones de personas (el 28.6% de la población) a 31.5 millones de personas (26.3%)”*. En Coahuila esta población en situación de pobreza aumentó de un 27.9% a un 30.2% del 2012 al 2014, se trata de 109 700 personas que viven en condiciones de pobreza y pobreza extrema. Este panorama representa un pesado telón de fondo en el que se desarrollan una gran cantidad de actividades de los ciudadanos, entre estas la educación. Ante tal situación las políticas públicas han diseñado estrategias compensatorias como el PETC.

Para fines de confidencialidad la escuela de nuestra investigación será denominada Escuela 18 de Marzo, es una escuela primaria estatal de organización completa, inscrita en el PETC, bajo la modalidad de escuelas de Jornada Ampliada. Las clases comienzan a las 7:45 de la mañana y terminan a las 2:30 de la tarde; esta escuela cumple con el calendario de 185 días. Esta institución se localiza en una zona urbana ubicada al poniente de la ciudad de Torreón Coahuila en la colonia del Cerro. Por su nivel socioeconómico la colonia ha sido incluida por las actuales políticas de desarrollo social, en el polígono de pobreza del sector poniente de esta ciudad. La escuela cuenta con 6 maestros de grupo, un director liberado, maestro de educación física, una Maestra de apoyo USAER, un trabajador manual y dos docentes del programa de inglés, personal que atiende a 134 alumnos, de los cuales un 30% presenta barreras para el aprendizaje.

El **objetivo principal** de la investigación es: Comprender cómo se desarrolla el Programa de Escuelas de Tiempo Completo a través de descripción de las prácticas de los actores.

Otro **objetivo** que proponemos es: Documentar e interpretar las prácticas de los actores educativos.

Preguntas de la investigación: ¿Cómo se desarrolla el PETC en un contexto urbano marginal?

¿Cómo son las prácticas y los significados de los principales actores, maestros, alumnos, directivos y padres?

Desarrollo

Metodología

Las preguntas de investigación planteadas constituyen una interpelación a la “cultura escolar” (Bertely, 2000) en la que estamos inmersos, empleamos técnicas y recursos etnográficos que darían voz a los actores, recursos que pudieran establecer relaciones con los actores y las situaciones, recabamos información de las distintas fuentes a las que se podía tener acceso, comenzamos elaborando registros de las relaciones interpersonales entre alumnos, profesores, autoridades educativas y padres de familia, solicitamos informes oficiales, realizamos entrevistas, video grabaciones, audio grabaciones y fotografías, fue así como vislumbramos algunos nexos sociales y culturales de nuestra trama escolar dentro del PETC. “La dimensión social de la cultura escolar resalta la interpretación del modo en que en las escuelas se establecen nexos con grupos económica, cultural o históricamente diferenciados” Bertely (2000). El último año tuvimos que hacer un cambio drástico para la recogida de datos, ya que impedidos por la pandemia, no pudimos conservar la permanencia en el campo y la relación presencial con los sujetos investigados, así que realizamos entrevistas por videollamadas a través de whatsapp, que luego transcribimos y posteriormente ordenamos, clasificamos y analizamos. Las referencias empíricas recabadas son 26 registros de observaciones y 10 entrevistas a profundidad. Con esta disposición y transformación de los datos construimos una serie de categorías y un esquema analítico con el que se fue construyendo nuestro texto etnográfico.

Enfoque teórico

Elaboramos fichas de 10 reportes de investigación y de 3 revistas especializadas y las presentamos en dos grandes bloques:

Bloque 1. El PETC como una política pública acertada para el logro de la calidad educativa y la equidad

Gómez y Alemán (2013) señalan “En todas las ETC se brinda un servicio educativo de horario extendido durante 8 horas” “se incorporan seis líneas de trabajo, a través de las cuales se desarrollan actividades inminentemente educativas para enriquecer y fortalecer los conocimientos, habilidades, valores y actitudes de los alumnos”. Estas ideas provienen de los documentos y reglas de operación del PETC, más que del trabajo de una investigación en el campo. Mencionan cuántas entidades federativas se suman año con año, cuántas escuelas se incrementan y el incremento de beneficiarios que se atienden. Y señala que se ha ido mejorando los resultados de la prueba ENLACE en las áreas de español y matemáticas. Menciona el estudio que en el ciclo 2012-2013 se contó con un presupuesto de \$3,002 millones de pesos, lo cual equivale a \$450,000 pesos por escuela en promedio. En la escuela de referencia de esta investigación, esta cantidad de dinero No llegó. En ese mismo orden de ideas, Silveyra (2016), señala que los efectos positivos del programa son los que mejoran las condiciones de los alumnos en escuelas vulnerables y de alta marginalidad.

Murillo y Carrillo (2015) encontraron que una escuela desarrolló habilidades de auto organización, que les permitió mantener su identidad y llegar a un punto de equilibrio entre los docentes y el PETC. Encontraron que los docentes de mayor antigüedad presentan incertidumbre ante el cambio organizacional. Y que presentan un cansancio físico e intelectual que les produce la implementación del PETC. Un aspecto positivo es la mejoría en la implementación de estrategias didácticas en matemáticas y de comprensión lectora.

Bloque 2 El PECT un programa que tiene dificultades y áreas de oportunidad

Para Castilleja (2013) existen muchos problemas conectados al desempeño de las funciones del docente, los maestros solo se esfuerzan cuando existe de por medio un beneficio económico. Esta desmotivación de los profesores ante programas como el PETC, se debe a el estancamiento en sus roles y funciones, a la sobrecarga de actividades, a las soluciones inadecuadas y reformas educativas frustradas, se desaprovechan las competencias de los maestros, y existe una indiferencia ante la incompetencia, así como al aislamiento vivido dentro de la institución.

La ponencia de Ferreiro Pérez (2013) aborda el tema de la línea de arte y cultura del PETC en una telesecundaria. En esta área los docentes participaron poco y el proyecto fue llevado a cabo primordialmente por especialistas. Aunque se reconoce la capacidad de los profesores, se encontró que existe miedo y resistencias por parte de ellos mismos.

Velázquez, (2013: p.1). Menciona que las escuelas primarias indígenas en el Estado de México fueron incorporadas al PECT de manera obligatoria. Esto trajo varias consecuencias en las actividades familiares; las tareas de la casa que realizan los niños por las tardes se vieron afectadas por la ampliación del tiempo de escuela, las niñas indígenas ayudaban en el cuidado de los hermanos pequeños y en las tareas domésticas de la casa y los niños en las actividades productivas de los padres. Todo esto se tuvo que dejar de hacer por asistir a las actividades escolares que se les impusieron al ingresar la escuela al programa. Se registró el 50 % de inasistencias, y que los niños se retiraran de la escuela, sin cumplir con el horario de tiempo completo. Algunos niños asistían para evadir las responsabilidades de que tenían en su casa.

Razo y Estrada (2019) mencionan que los materiales del PETC no están actualizados a los planes y programas de estudio vigentes. Y que no hay indicadores para medir el avance de las escuelas, ni un seguimiento sistemático del mismo. La carga administrativa obstaculiza el programa, como lo son los trámites de adscripción al PETC, la sustitución de personal, la adquisición de recursos, la rendición de cuentas, las plataformas o páginas web de apoyo al programa son poco eficientes. Los supervisores se sienten presionados y se informó que algunas instituciones educativas han abandonado el PETC.

Rafael de Hoyos (2018) quien es el economista principal de la unidad de educación para América Latina del Banco Mundial. Señala que el PETC está asignando los recursos económicos a escuelas que no lo necesitan tanto y dejando sin recursos a los alumnos verdaderamente pobres.

Discusión de resultados

Las prácticas y los significados de los actores sobre el PETC

El acceso de los profesores a una escuela del PETC.-

Una de las características más importantes del programa es el beneficio económico que se otorga a los profesores, aunque en los últimos años y por las condiciones específicas del estado de Coahuila el estímulo económico ha llegado con retraso y provoca un gran malestar, no deja de ser un atractivo trabajar en el programa. Los maestros de la escuela 18 de Marzo señalan que llegaron a esta institución intentando mejorar su condición económica. Una Maestra expresa lo siguiente:

‘Tuve la necesidad de venirme a vivir a Torreón, yo soy de Francisco. I. Madero, y desde allá yo pedí mi cambio para una escuela de Tiempo Completo y me asignaron esta acá en Torreón, es una oportunidad más para los maestros, ya que se tiene una percepción económica compensatoria por el tiempo extra, y la verdad no es mucha la carga, ya ve que salimos a las dos y media.’ R17 Ent. P17/08/2020

Otro elemento importante que registramos en el acceso de los maestros a las escuelas de Tiempo Completo, es la participación del SNTE:

Secretario general: vine yo para presentarte al maestro que te está haciendo falta, sin embargo, pues es provisional, para que ya no estés pagando interino (suelta una carcajada). DCR1. 12/02/2014.

Este segmento revela que el SNTE participa en la asignación de los maestros al PETC; aunque el marco normativo señala en diversos documentos que, la SEP es quien tiene la rectoría de todos los asuntos laborales entre estos, el de asignación de plazas o cambios.

Los problemas de la escuela

Una escuela no deja de tener problemas al inscribirse al PETC, en el caso de la escuela 18 de Marzo la problemática que perciben los actores es de diversa índole. Una docente comenta que los principales problemas de la escuela son:

‘...la falta de atención de los padres hacia los hijos. El alto nivel de pobreza en muchas familias. El bajo nivel académico de los padres de familia que influye en el poco o nulo apoyo que reciben sus hijos para elaborar sus tareas y trabajos escolares. Y la reorganización del trabajo directivo.’ R17 Ent. P17/08/2020

Llama la atención que se presente como problema la organización del trabajo de los directivos:

‘...en el tiempo que llevo ahí en la escuela ya han estado a cargo tres directores y todos trabajan muy distinto, tenían formas de exigir distintas’. R17 Ent. P17/08/2020

El PETC, dentro de la línea Aprender a convivir, promueve la inclusión como uno de los valores esenciales de la convivencia escolar y de la formación de la ciudadanía. Sin embargo el Director considera que los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje, representan un obstáculo para que la escuela obtenga mejores resultados educativos.

‘Director: (analizando porcentajes de las pruebas) Si tuviéramos menos alumnos con necesidades educativas especiales estaríamos dando otro tipo de resultados. DC R10. 30/01/2015’.

Lo docentes describen las condiciones de pobreza en donde tienen que trabajar y desarrollar el programa.

Maestra:

‘Tenemos niños cuyos padres no terminaron ni la educación básica por falta de recursos, por tanto, no apoyan en el trabajo escolar, algunos niños tienen una mala alimentación, lo cual no favorece al aprendizaje, así mismo se les encarga material para trabajar en el aula y no lo llevan, aludiendo los niños no tener dinero para comprarlo, asimismo muchos no tienen acceso a una computadora ni al internet para trabajar en casa y efectuar consultas o trabajos escolares’. R17 Ent. P17/08/2020

Los aspectos positivos de la escuela y propuestas de los profesores para la mejora

Una profesora menciona los aspectos positivos de la escuela y sus propuestas de cambio para mejorar:

‘Los aspectos positivos que percibo son: El buen ambiente de trabajo entre compañeros de la escuela. Los grupos de alumnos con poca cantidad de niños, en algunas aulas, lo cual favorece el trabajo personalizado con cada niño. El buen apoyo que recibimos por la maestra de E. Especial (USAER) que atiende a los niños con barreras de aprendizaje.’ R17 Ent. P17/08/2020

Mientras que las sugerencias para mejorar son:

‘Una, que se organice el trabajo directivo, otra sería promover el apoyo académico entre docentes, mediante el diálogo, propuestas e intercambio de materiales educativos. Y la tercera, entablar compromisos reales con los padres de familia para que apoyen el trabajo escolar.’ R17 Ent. P17/08/2020

Prácticas al margen de la norma por parte de los directivos y maestros

Una auditoría social.-

Los maestros y los padres de familia insisten en que se les de un informe financiero por parte del director del plantel, ante lo que ellos consideran es una irregularidad:

Dice una madre de familia a un grupo de señoras y a algunos maestros: ‘Yo no sé cómo nadie dice nada sobre la forma en que se utilizan los recursos del programa Escuela segura y del PETC. En la Dirección están todos los

materiales (en la dirección se encuentran, como en una bodega artículos diversos como lupas, calculadoras, acuarelas, pinceles, juegos de geometría, juegos de mesa, guitarras, flautas, panderos, globos terráqueos, mapas, cajas de bandas de tela con yeso, tambores, cornetas, boquillas, balones de fútbol, básquetbol y volibol, cuerdas para saltar, paliacates, aros de ula ula, redes de volibol, entre otros). Nunca se nos informa, por qué se compraron, ni por qué no los usan los niños ni los profesores”.RE 15-02-2015.

Los padres y los maestros permanentemente cuestionan cuánto costaron los materiales, quién los compró, para qué se adquirieron y exigen al director que informe sobre los recursos de los programas. Hasta que el director se jubiló estos materiales se inventariaron y se pasaron a las aulas.

El maestro que cobra sin presentarse.-

En la lista de la nómina aparecía el nombre del profesor que se iba a jubilar, al igual que en los registros de asistencia, aparecía su nombre y su firma diaria, aunque que en esos momentos el profesor próximo a jubilarse, estaba ausente.

‘Director: yo aquí no veo que el profesor falte, además ¿qué?, él tiene permiso por su problema de salud, incluso él cobra de manera íntegra su base, la compensación del pago de escuelas de tiempo completo, esa no.

Acuerdo interno

Secretario general: sí él ya sabe todo, él ya sabe que esto es un acuerdo interno, ocupará su lugar, pero en un sentido provisional, ¿verdad profe?’” DCR1. 12/02/2014.

En la escuela existen acuerdos internos, que en realidad representan una complicidad para realizar una acción que no está permitida, proteger a un profesor para que falte sin justificante legal y para que siga cobrando su sueldo sin acudir a trabajar.

La violencia en el contexto escolar

Presentamos un diálogo de un maestro con sus alumnos en el salón de clases, luego de una balacera que se presentó el día anterior en la colonia donde está inserta la escuela:

‘Lupita: Profe, yo pensaba que me iban a matar a mí y dije, ay ya vienen por mí, pero no, no me mataron a mí, yo estaba viendo todo por la ventana, ¡¡¡¡ (risa nerviosa)

Karol: Ayer mataron a su primo. (Señalando a Fátima y Fátima asiente triste y asustada)

Fatima: es que quién sabe que iba ir a comprar y entonces ahí abajo como se escucharon las balas, como que lo venían buscando y entonces como allí abajo, lo dejaron tirado. (la alumna tenía dificultades para hablar y para pronunciar las palabras)

Fátima: ¿Ya puedo hablar?, es qué como... mi primo andaba... allá arriba entonces dicen que lo mataron arriba y que salió corriendo y lo mataron, ¿le digo cuántos años tenía profe? 19.”. DCR4. 09/07/2014.

Realmente es muy difícil comprender cómo los alumnos aprenden a narrar los hechos de violencia, y cómo se acostumbran a presenciar y a compartir en el grupo lo que sucede. La pérdida de familiares, los enfrentamientos armados, la guerra del narcotráfico, sí dejó daños colaterales en el PETC.

Conclusiones

Las interacciones al interior, el cambio de gobierno y de políticas educativas y las condiciones impuestas por la pandemia transformaron significativamente el desarrollo del PETC, esa es una de las primeras conclusiones de este estudio, asumir que la única característica evidente para todos es que, el PETC se implementó de forma muy activa. Para recentrar el rumbo del estudio en esta parte final transcribimos el objetivo principal, Comprender cómo se desarrolla el Programa de Escuelas de Tiempo Completo a través de descripción de las prácticas de los actores. Porque precisamente las conclusiones tienen que ver con la acción social significativa que realizan los sujetos (Bertely, 2000).

1.- Los recursos no estuvieron llegando a su destino.- Barragán menciona (2018) que en promedio el PETC invierte en cada institución 450 mil pesos. En la escuela 18 de Marzo este recurso no aparece. Como se percibe en los datos que se analizan y se exponen en el texto etnográfico, los recursos tienen un muro de contención y se quedan enclaustrados en la dirección de la escuela.

2.- La auditoría formal y la social.- Existe una especie de auditoría social que consiste en el cuestionamiento permanente por parte de los maestros y de los padres sobre la administración de los recursos.

3.- Los ficheros no están actualizados, ni fueron empleados.- Hoy en día en el contexto de la pandemia, no se puede trabajar con los ficheros del PETC porque las necesidades de aprendizaje son otras, hoy se requiere de una nueva selección de aprendizajes esperados que van surgiendo de la difícil condición que impone el enclaustramiento en casa.

4.- Las evaluaciones e investigaciones sobre el PETC.- Se han aplicado diversas evaluaciones y se han hecho investigaciones sobre el PETC, sin embargo, ha faltado la devolución de información y el acompañamiento que permita ir desarrollando un proyecto de mejora diseñado sobre medida para cada escuela.

8.- La violencia escolar.- La información más alarmante es la que se refiere a los diferentes tipos de violencia que se desarrollan en la escuela; las propuestas pedagógicas del PNCE y del propio PETC resultan insuficientes para atender los problemas de esta escuela.

Es importante para nosotros presentar una reflexión sobre la relevancia científica y social del conocimiento generado en este estudio, nuestra aportación proporciona elementos para comprender que una política pública, un proyecto o un programa como el PETC toma una forma particular en cada centro escolar, debido al significado que construyen los actores que lo implementan y a las prácticas que realizan. Por esta razón la

devolución de información, la evaluación permanente, el diálogo entre los actores de la escuela y los tomadores de decisiones es fundamental para la mejora continua de la educación en las escuelas.

Referencias

- Bertely, B. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.
- Castañeda Sánchez, Cristian Ernesto, María Guadalupe Tinajero Villavicencio (2017). Exploración de dificultades en la puesta en práctica de la gestión escolar en las escuelas de jornada ampliada de la modalidad indígena. Ponencia Presentada en el XIV Congreso de Investigación Educativa. San Luis Potosí, del 20 al 24 de noviembre de 2017. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1273.pdf>
- De Hoyos, Rafael. Las escuelas de tiempo completo y la equidad educativa, (2018). *Revista Nexos*. Distancia por tiempos. Blog de Educación. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1561#:~:text=El%20Programa%20Escuelas%20de%20Tiempo,de%20alumnos%20de%20educaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica>.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación* (2º ed.). Barcelona: Paidós.
- Ferreiro Pérez, Alejandra (2013) El acompañamiento y la instrumentación de la línea de arte y cultura del programa escuela de tiempo completo en una telesecundaria. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1057.pdf>
- Gómez Zermeño, Marcela Georgina / Lorena Alemán de la Garza (2013) Estudio de caso: programa escuelas de tiempo completo (PETC). Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, del 18 al 22 de noviembre de 2013. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1566.pdf>
- Márquez Martínez, María Elizabeth. Daniela Velarde Álvarez (2017) Experiencia del cambio organizacional impuesto y propuesto: el caso de una escuela que se incorporó al Programa de Escuelas de Tiempo Completo. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. San Luis Potosí, SLP. Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1600.pdf>
- Murillo y Carrillo (2015) Un estudio de caso: El aprendizaje y cambio en la estructura organizacional de la escuela con jornada extendida de educación primaria en Hermosillo, Son. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE realizado en Chihuahua, Chih. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0500.pdf>
- Nambo de los Santos, Juan Salvador, Erika Rivero Espinosa y Margarita Figueroa Bustos (2015). Ambientes seguros para el aprendizaje en escuelas de tiempo completo del estado de Morelos. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1554.pdf>
- SEP (2012b). Información básica del Programa de Escuelas de Tiempo Completo. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/start.php?act=oportunidades>
- Silveyra, Marcela. (2018) ¿Qué impacto tiene el Programa Escuelas de Tiempo Completo en los estudiantes de educación básica?: Evaluación del programa en México 2007-2016 / Mónica Yáñez y Juan Bedoya. — Documento del Banco Mundial <http://documents1.worldbank.org/curated/en/157301536217801694/pdf/129769-WP-PUBLIC-SPANISH-EscuelasTiempoCompletoBajaRes.pdf>