



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

DES Ciencias Sociales y Humanidades

Dirección General de Investigación y Posgrado

Doctorado en Estudios Regionales

PROGRAMA ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO Y SU IMPLEMENTACIÓN A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS DOCENTES DE LA ZONA ESCOLAR 162

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN ESTUDIOS REGIONALES

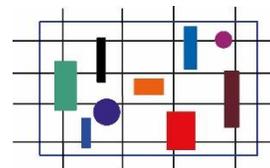
PRESENTA
JOSÉ ALEJANDRO MORALES SOTO

DIRECTORA DE TESIS
DRA. ALMA ROSA PÉREZ TRUJILLO

CO-DIRECTORA DE TESIS
DRA. LETICIA PONS BONALS

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS

MARZO DE 2019



Doctorado en
Estudios
Regionales



DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES
ÁREA DE TITULACIÓN
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TD-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
28 de febrero de 2019
Oficio No. TDER/143/2019

C. **José Alejandro Morales Soto**

Promoción: **Octava**

Matrícula: **PS265**

Sede: **Tuxtla Gutiérrez**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del Programa de Doctorado en Estudios Regionales, para la defensa de la tesis intitulada:

Programa escuelas de tiempo completo y su implementación a partir de las experiencias docentes de la zona escolar 162.

Se le autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y cuatro electrónicos (CDs), los cuales deberá entregar:

- Un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y dos CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales y a la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente
"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"


FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI
DIRECCIÓN
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
Mtro. Fredy Vázquez Pérez
Director de la Facultad de Humanidades Campus VI

Vo. Bo.

Dra. Luisa Aurora Hernández Jiménez
Coordinadora del Doctorado en Estudios Regionales

C.c.p.- Expediente/Minutario.
FVP/LAHJ/lrc*

La realización de esta investigación fue posible gracias a la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), con número **(Núm. De becario 434998)**, durante mis estudios en el Doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

Agradecimientos

A **Dios**, por permitirme realizar este proyecto y guiarme en el camino

A mis **padres y hermanos**, por acompañarme en todos mis proyectos y por brindarme su amor y paciencia.

A la Doctora **Alma Rosa Pérez Trujillo** por su apoyo como Directora esta tesis, por el tiempo dedicado a la revisión, por sus asesorías, por creer en mí, pero sobre todo por su amistad. Mi admiración y respeto para usted doctora.

A la doctora **Rosana Santiago García** por su paciencia, guía y apoyo en incontables ocasiones de trabajo. Con todo mi respeto y cariño

A mis compañeros del Doctorado en Estudios Regionales, 8ª promoción, por el apoyo brindado, pero sobre todo a la hoy Doctora **Gabriela Grajales** por su amistad durante todo este proceso, ya que sin su ayuda esto no hubiera sido posible.

índice

Introducción.....	1
Capítulo 1. Políticas públicas en un mundo globalizado	7
1.1. Conceptualización de las políticas públicas	8
1.2. Política educativa. De lo global a lo local.....	12
1.2.1. Política educativa internacional.....	17
1.2.2. Política educativa en México.....	30
1.2.2.1. Programas compensatorios en México	31
1.2.2.2. Las reformas en educación básica.....	34
1.2.2.3. Educación básica	39
1.2.2.4. Escuela primaria general	40
1.3. El PETC en la política educativa	42
1.3.1. El Diseño del PETC	45
Reflexiones finales.....	52
Capítulo 2. Marco referencial-contextual sobre el Programa Escuelas de Tiempo Completo.....	54
2.1. El PETC y sus conceptos claves. De los objetivos a la implementación	55
2.1.1. La jornada ampliada	56
2.1.2. Hablando de calidad de la educación.....	60
2.1.3. De la equidad en la educación	65
2.1.4. El problema de la justicia social	68
2.1.5. Gestión escolar.....	71
2.1.6. Trabajo colaborativo entre actores institucionales del PETC.....	77
2.2. La cuestión docente en la implementación del PETC. La formación y experiencia, conceptos clave en la práctica docente	79
2.2.1. Ideología docente y políticas educativas.....	80
2.2.2. Formación docente.....	82
2.2.3. Experiencia docente	87
2.3. La formación del estudiante en el PETC. Una revisión de aspectos clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje	92
2.3.1. Aprovechamiento escolar vs Aprendizaje significativo	92

2.3.2. Formación integral del estudiante	95
2.3.3. Educar por competencias	97
2.3.4. Las competencias en el PETC.....	100
2.3.5. Aprender y enseñar con TIC en ETC	101
Reflexiones finales.....	108
Capítulo 3. Construcción y constitución de la región de estudio	111
3.1. La Región. Un acercamiento a su concepción histórica	112
3.1.1. Región geográfica	115
3.1.2. Región económica	116
3.1.3. La región sociocultural	118
3.1.4. Región sede	121
3.1.5. Región simbólica.....	122
3.1.5.1. Capital cultural.....	123
3.1.5.2. Capital económico	125
3.1.5.3. Capital político	126
3.2. Conceptualización de la región de estudio: la región plan	126
3.3. Condiciones contextuales de la región. Un reconocimiento de sus principales características.....	128
3.4. Programa Escuelas de Tiempo Completo en el estado de Chiapas. Un análisis estadístico.	137
3.5. Caracterizando la región de estudio. La zona escolar 162.....	142
Reflexiones finales.....	149
Capítulo 4. Aspectos metodológicos	152
4.1. Posicionamiento epistemológico	153
4.1.1. Sobre el enfoque interpretativo.....	154
4.1.2. El enfoque cualitativo en la investigación	159
4.2. El proceso metodológico.....	162
4.3. El Método: Estudio de casos colectivo.....	165
4.3.1. Primera etapa: Selección de los casos.....	168
4.3.2. Selección de temas.....	173
4.4. Técnicas de investigación	174
4.4.1. La entrevista semi-estructurada.....	174

4.4.2. La observación	177
4.4.3. La revisión de documentos.....	180
4.5. La triangulación	182
4.6. Situaciones éticas a considerar	183
Reflexiones finales.....	184
Capítulo 5. Experiencias docentes en Escuelas de Tiempo Completo. Entre la política educativa y la práctica docente	185
5.1. Motivaciones y significados de ser docente en Escuelas de Tiempo Completo.	191
5.2. Percepción del Programa Escuelas de Tiempo Completo para los docentes de la zona escolar 162.....	196
5.3. Formación y experiencia docente en Escuelas de Tiempo Completo	204
5.4. Condiciones de infraestructura de las Escuelas de Tiempo Completo	212
5.5. Trabajo colaborativo en el Programa Escuelas de Tiempo Completo. Derechos y obligaciones de los actores involucrados.....	218
5.6. Relación con los padres de familia en el Programa Escuelas de Tiempo Completo	225
5.7. Formas de implementar las líneas de trabajo del Programa Escuelas de Tiempo Completo en la zona escolar 162	232
5.8. Aprovechamiento escolar en Escuelas de Tiempo Completo. Entre los informes y el aprendizaje significativo.....	241
Reflexiones finales.....	252
Conclusiones	256
Referencias.....	268

Índice de tablas

Tabla 1. Organización escolar. Ciclo escolar 2011-2012.	136
Tabla 2. Total de Escuelas de Tiempo Completo en Chiapas por ciclo escolar.	138
Tabla 3. Escuelas de Tiempo Completo por nivel educativo.....	139
Tabla 4. Total de escuelas nivel primaria por modalidad.....	140
Tabla 5. Datos estadísticos nivel primaria. Ciclo escolar 2014-2015. Municipio de Motozintla, Chiapas.	144
Tabla 6. Escuelas participantes.....	148
Tabla 7. Categorías de análisis.....	164
Tabla 8. Lista de casos seleccionados.....	172
Tabla 9. Cuadro de aprovechamiento Escuela Primaria Josefa Ortiz de Domínguez....	241
Tabla 10. Cuadro de aprovechamiento Escuela Primaria "Ignacio Ramírez Calzada". Ciclo escolar 2013-2014.....	244
Tabla 11. Cuadro de aprovechamiento Escuela Primaria "Ignacio Ramírez Calzada". Ciclo escolar 2014-2015.....	244
Tabla 12 Cuadro de aprovechamiento Escuela Primaria "Ignacio Ramírez Calzada". Ciclo escolar 2015-2016.....	245
Tabla 13. Cuadro de aprovechamiento. Escuela Primaria "Ignacio Ramírez Calzada". Ciclo escolar 2016-2017.....	245
Tabla 14. Concentrado general de aprovechamiento por escuela de estudio.	246

Índice de gráficas

Gráfica 1. Pobreza en América Latina (Fuente: Elaboración propia. TERCE-UNESCO, 2016).	130
Gráfica 2. Pobreza en México (Fuente: Elaboración propia. CONEVAL, 2015).	131
Gráfica 3. Pobreza en Chiapas (Fuente: Elaboración propia. CONEVAL, 2015).	132
Gráfica 4. Población según tamaño de localidad (Fuente: Elaboración propia. INEGI, 2010).	134
Gráfica 5. Total de escuelas nivel preescolar por modalidad. (Fuente: Elaboración propia. Coordinación Estatal de Escuelas de Tiempo Completo, Chiapas).	139
Gráfica 6. Total de escuelas nivel telesecundaria (Fuente: Elaboración propia. Coordinación Estatal de Escuelas de Tiempo Completo, Chiapas.)	140
Gráfica 7. Total de escuelas por tipo de organización (Fuente: Elaboración propia. Coordinación Estatal de Escuelas de Tiempo Completo, Chiapas).	141
Gráfica 8 . Total de Escuelas de Tiempo Completo en el municipio de Motozintla (Fuente: Elaboración propia. Coordinación Estatal de Escuelas de Tiempo Completo, Chiapas).	142

Índice de figuras

Figura 1 Mapa curricular de la educación básica (Fuente: Edición SEP del DOF, 19 de agosto de 2011, p. 34).	42
Figura 2. Comunidades rurales en el estado de Chiapas (Fuente: Elaboración propia. Mapa Digital de México para escritorio. INEGI).	135
Figura 3. Estado de Chiapas. Municipios de Motozintla y Huixtla (Fuente. Elaboración propia. Mapa Digital de México para escritorio. INEGI).	146
Figura 4. Escuelas de la zona escolar 162 (Fuente: Elaboración propia. Mapa Digital de México para escritorio. INEGI).	147
Figura 5. Localidades de Motozintla y Huixtla con Escuelas de Tiempo Completo pertenecientes a la Zona Escolar 162 (Fuente: Elaboración propia. Mapa Digital de México para escritorio. INEGI).	148
Figura 6. Comunidades seleccionadas para la investigación (Fuente: Elaboración propia. Mapa Digital de México para escritorio. INEGI)	149
Figura 7. Proceso metodológico de la investigación (Fuente: Elaboración propia. Galeano, 2009, p.73).	163
Figura 8. Categorías de análisis (Fuente: Elaboración propia).	186
Figura 9. Organigrama: Actores involucrados en el PETC (Fuente: Elaboración propia).	219
Figura 10. Cuadro de aprovechamiento Escuela Primaria “José María Morelos”. Ciclo escolar 2014-2015 (Fuente: Informe académico Escuela Primaria "José María Morelos").	242
Figura 11. Cuadro de aprovechamiento Escuela Primaria "José María Morelos". Ciclo escolar 2015-2016. (Fuente: Informe académico Escuela Primaria “José María Morelos”).	243

Introducción

Chiapas es uno de los estados con mayor índice de pobreza y rezago educativo y, aunque se han desarrollado programas enfocados en combatir esta situación, lo cierto es que no han logrado su objetivo. En este sentido, hacen falta políticas públicas que realmente combatan la pobreza y la enorme desigualdad que impera no solo en nuestro estado, sino en diferentes regiones del país.

Ligado a lo anterior y de la preocupación por analizar la eficacia de políticas educativas, surge la presente investigación, dada la importancia de las políticas públicas para mejorar las condiciones de vida de las personas, sobre todo de aquellas que se encuentran en desventaja, por lo que en este trabajo se aborda la implementación de una política educativa encaminada a mejorar la educación, es decir, enfocada en las regiones más rezagadas o desfavorecidas que requieren de una atención especial y analizando su posible eficacia desde el punto de vista de los profesores encargados de llevarla a cabo.

Dentro de las estrategias empleadas por el gobierno para atender a esta población, son la implementación de programas de tipo asistencialista, con la finalidad de abatir la pobreza en la que se encuentran. En este sentido, nacen los programas compensatorios, producto de recomendaciones internacionales para dar atención a problemáticas en el país como el rezago educativo y el bajo aprovechamiento escolar. Lo interesante entonces, radica en la implementación de estos programas en estas condiciones, una aplicación que no siempre atiende directamente a los lineamientos establecidos o a las normativas que lo rigen, sino que se tiene que ver más allá, a las experiencias reales de aquellos encargados de llevarlos a cabo.

Producto de esta intención, nace este trabajo de investigación “Programa Escuelas de Tiempo Completo y su implementación a partir de las experiencias docentes de la zona escolar 162” se intenta comprender la forma en que se aplica un programa educativo a

partir de las experiencias de aquellos que son los encargados de llevarla a los usuarios finales, desde la voz de los maestros, desde sus condicionantes tanto personales como contextuales, para de esta forma reconocer que una política educativa, de salud, o laboral, no solo tiene que hacerse desde arriba, desde aquellos que tienen la facultad de planificar, sino desde un trabajo colaborativo que recoja las voces y las propuestas de todos los involucrados, desde los ciudadanos, aquellos que la llevan a cabo y los beneficiarios.

Se planteó entonces, como objetivo general: Mostrar los procesos de implementación del PETC (Programa Escuelas de Tiempo Completo)a partir de las experiencias de los docentes de la zona escolar 162, y para lograrlo se plantearon como objetivos específicos: reflexionar sobre la percepción docente sobre el programa y cómo esta influye en la implementación del programa; reconocer las condiciones de contexto, infraestructura y equipo en las que se está implementando y su influencia para el desarrollo del programa; analizar las trayectorias de formación profesional inicial y permanente de los docentes de la zona escolar antes mencionada y su incidencia en la implementación del PETC y comprender los procesos de gestión escolar del PETC de los docentes de la zona escolar 162.

Para mostrar estos procesos de implementación del PETC, se analizan diferentes situaciones que tienen que ver con el mismo, desde las formas en que los docentes perciben el programa y el cual es el primer paso para entender los objetivos que se plantean al aplicarlo, retomando para esto la ideología que se han formado como docentes que pertenecen no solo al sistema educativo, sino que tiende a ir más allá, es decir, se piensa desde los grupos políticos a los cuales se unen y que de alguna manera los motiva o los obliga a tomar decisiones sobre inscribir o no a sus escuelas dentro de un programa.

De la misma manera, se trata de reconocer que las condiciones de infraestructura determinan de alguna manera las acciones que pueden llevar a cabo dentro de la

institución, no solo para responder a las exigencias del programa, sino de la labor que les compete como maestros. Estas condiciones, no siempre son las idóneas para atender el programa pues estas escuelas no fueron pensadas para trabajar con una jornada ampliada o brindar servicio de alimentación, por ejemplo, pero que de alguna manera son transformadas por los docentes para atender de mejor manera a sus estudiantes.

Esta forma en que actúan los profesores dentro de las escuelas tienen que ver con la formación tanto inicial y continua de la que se han agenciado. Por lo que reconocer esta trayectoria profesional es necesaria para entender la actuación docente, es decir, la práctica pedagógica dentro del aula. Esta práctica guiada también por la experiencia docente, una experiencia que se ha ido formando de acuerdo a la trayectoria dentro del sistema educativo y que los ha ido formando para dar respuesta o no a las exigencias del mismo sistema.

Por último, se plantea rescatar aquellas formas de gestión escolar, es decir, de qué manera se retoma dentro de las escuelas y como afecta la forma de trabajo que se establece no solo con el colectivo interno escolar, sino con todos aquellos actores que están involucrados para dar atención al programa. Rescatar estas formas de gestión, son relevantes pues desde el programa mismo propone la autonomía de gestión considerada como la forma en que el colectivo docente puede tomar decisiones para mejorar las condiciones de las escuelas tanto en el aprovechamiento como en infraestructura. Sin embargo, dada las condiciones del sistema educativo, donde lo principal es la rendición de cuentas, es decir, la comprobación de los gastos.

Ahora bien, como ruta metodológica se sigue el estudio de casos colectivo, por lo que se eligieron a 5 docentes de la zona escolar 162. Estos maestros han trabajado en la zona por más de 5 años y se han arraigado en las comunidades en las cuales se llevó el estudio. Las comunidades donde laboran se consideran rurales con muy pocos servicios, además de una geografía muy accidentada provocando que, en temporada de lluvias, sea muy difícil el acceso a ellas, provocando ausentismo tanto de alumnos como de maestros.

Por otro lado, se trata de una investigación de corte cualitativo, pues de lo que se trata es de escuchar las voces de los profesores encargados de estas escuelas, las preocupaciones, las propuestas, las deficiencias del mismo programa, pues ellos al vivir todos los días en estas comunidades, en estas escuelas, al convivir con los padres de familia, con la gente de la comunidad y con los alumnos, son ellos quienes pueden y deben dar cuenta de las condiciones reales en las que se aplican programas educativos, en particular el PETC.

Para el tratamiento del tema en cuestión, se ha dividido este trabajo en 5 capítulos. Cada uno de ellos intenta dar respuesta a los objetivos planteados, al mismo tiempo que se pretende dar un panorama general de la educación en México a partir de lo que está ocurriendo en estas escuelas. Se parte de la idea de que esta pequeña región de estudio aportar al debate sobre la implementación de políticas educativas en nuestro país, pero reconociendo que cada una de ellas requiere un tratamiento diferenciado pues las características son únicas, aunque las necesidades suelen tratarse de forma homogénea.

En el capítulo 1 “Políticas públicas en un mundo globalizado”, se inicia con una conceptualización de las políticas, políticas públicas y sobre todo política educativa. Se analizan las políticas internacionales en materia educativa, en especial de organismos que están enviando recomendaciones sobre la manera de resolver los problemas en los diferentes países. Se exploran algunos programas compensatorios que se han emprendido en México y que de alguna manera ofrecen un panorama general para entender las bases sobre las que está fundamentado el PETC.

Se analiza cómo en México se están respondiendo las recomendaciones internacionales y se termina con el análisis del diseño del PETC. Todo esto con la intención de reconocer las principales características en materia de política que están favoreciendo la aplicación del programa y, que le están dando la forma que mantienen hasta el día de hoy. En este primer momento, se trata de acercarse a los lineamientos del programa, pues es a partir de estos, que los docentes crean sus formas de implementarlo.

En el capítulo 2 “Marco referencial-contextual sobre el Programa Escuelas de Tiempo Completo” se revisan o presentan aquellos conceptos que son clave para entender el PETC y sobre todo para entender el rumbo que está tomando la educación en México. Se analizan conceptos como calidad, equidad o justicia social que están muy marcados en el discurso político educativo y que no siempre reflejan la forma en que la entienden los maestros dentro de las aulas; asimismo, se aborda el concepto de gestión escolar, pues, aunque se plantea como empoderamiento para el docente, en la realidad esta libertad se encuentra determinada por normativas políticas.

En este mismo capítulo, se discuten conceptos como ideología, experiencia y formación docente como condicionantes para la implementación de programas educativos, en especial del PETC, pues es de considerar que la percepción y significados que los maestros se formen del programa, guiará de alguna manera su actuación dentro del mismo; y, por último, se detallan aquellos aspectos que les están dando forma a los modelos educativos dirigidos al alumnado, en especial lo que se entiende por formación integral, formación basado en competencias o uso de TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que al final de cuentas, es el objetivo no solo del programa, sino de la política educativa en general.

En el capítulo 3 “Construcción y constitución de la región de estudio” se aborda la forma en que se ha regionalizado con el paso del tiempo y de acuerdo a diferentes posturas. Se analizan conceptos como región geográfica, cultural, sede y simbólica, como formas de entender no solo el espacio, sino las relaciones sociales que se estructuran dentro de ella. En un segundo apartado, se aborda la ruta para llegar a la región plan, propuesta en esta investigación y, que parte de una región producto de una planificación institucional, desde el mismo PETC; para esto se eligió el municipio de Motozintla enclavado en la región sierra del estado de Chiapas, y se trabajó con la zona escolar 162 y sus escuelas adscritas al programa, para finalizar con 3 escuelas donde se llevó a cabo la investigación.

En el capítulo 4 “Aspectos metodológicos”, se aborda la ruta metodológica seguida para la investigación. Se detalla el posicionamiento epistemológico, el cual parte de una postura interpretativa pues se trata de rescatar aquellas experiencias que están dando forma al programa. Se continúa con una descripción del método utilizado para lograr los objetivos y que consistió en un “estudio de casos colectivo” como la forma que se consideró más adecuada para el logro de los objetivos, todo esto bajo un enfoque cualitativo pues no se trata de una evaluación numérica, sino de rescatar aquello que se considera relevante para los docentes. Por último, se abordan las técnicas empleadas para la recogida de información y que consistieron en: la observación, la entrevista semi-estructurada y la revisión documental, que fueron de gran utilidad para acercarse a la implementación del programa.

Por último, en el capítulo 5 “Experiencias docentes en Escuelas de Tiempo Completo. Entre la política educativa y la práctica docente”, se recuperan aquellas experiencias que le están dando forma al programa. Se analizan los datos encontrados en las entrevistas, las observaciones y la revisión documental, organizados en ocho categorías: 1) líneas de trabajo, 2) formación, 3) experiencia y percepción docente, 4) percepción del programa, 5) condiciones de infraestructura, 6) trabajo colaborativo, 7) relación con padres de familia y 8) aprovechamiento escolar.

En este último capítulo, se recogen aquellas inquietudes de los docentes, la forma en que le están dando vida al programa, las modificaciones que se realizan al nivel micro y que muy pocas veces responden a las exigencias del programa, pero que son vitales no solo para la práctica docente, sino para las necesidades de la escuela, entendiendo que los profesores no actúan de manera mecánica, es decir, adaptan los lineamientos del programa a las condiciones de las escuelas y de la comunidad.

Capítulo 1. Políticas públicas en un mundo globalizado

Las políticas públicas en nuestro país y la decisión sobre su implementación, hoy en día, propician uno de los debates más polémicos, pues por un lado hay quienes defienden la soberanía nacional, es decir la autonomía de cada país de elegir el tipo de políticas públicas a llevar a la práctica de acuerdo a las necesidades e intereses de la población, mientras otros, aseguran que la soberanía nacional ha muerto, que los países se convierten en títeres de los organismos internacionales y de grupos de poder que deciden que hacer, cómo, dónde y cuándo hacerlo, en distintos ámbitos: educación, salud, seguridad, etc. Entender entonces como están organizadas las políticas públicas es un primer paso para analizar el rumbo que está tomando el país, y, en lo que se refiere a políticas educativas, estas traen consigo un gran contenido, pues en su interior se puede observar el tipo de ciudadano que se quiere formar e incluso el tipo de país que se busca a partir de ésta.

En este capítulo, se plantea en un primer momento la conceptualización de las políticas públicas, entendidas como las decisiones gubernamentales que pueden girar en torno a la resolución de una problemática particular a través de programas compensatorios o como un compromiso con algún grupo de poder u organismo internacional que se implementan año con año en cada país.

En un segundo momento, se aborda la conceptualización de política educativa, pues a partir de ella se realiza una breve mirada a las recomendaciones de organismos internacionales que sirven de base para diseñarlas, para justificarlas y para implementarlas. En este caso, se toma en consideración que estas recomendaciones están guiadas por los resultados en pruebas estandarizadas que no siempre reflejan la realidad de un país.

Para el tercer apartado, se muestra la revisión de la política educativa en México, desde los años 90, pues es un periodo donde se inicia una serie de programas y reformas para

abatir el rezago educativo que impera en nuestro territorio. Este tipo de programas, recoge una de las recomendaciones internacionales más importantes, que es la de dirigir mayores recursos a las zonas más desfavorecidas, en especial a las rurales e indígenas. Aunado a estos programas, se iniciaron reformas curriculares en torno a la mejora de la calidad educativa que ha sido la bandera del Sistema Educativo Mexicano en los últimos años. Ahora bien, este discurso, ha cambiado por el de evaluación, con el cual se pretende solucionar todos los problemas educativos. En este sentido, en México, se han hecho grandes inversiones en procesos de evaluación, sobre todo para el ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento del personal docente.

Por último, se explicita el PETC, desde su concepción en la política educativa y sobre todo un análisis desde el diseño. El PETC, intenta dar cabida a las exigencias de una sociedad cada vez más pobre, apoyando a las comunidades rurales y con mayores índices de pobreza. Sin embargo, una política educativa por sí sola no va a poder rendir los frutos esperados, se requiere del esfuerzo conjunto de autoridades educativas, docentes, padres de familia y sociedad, para que esto suceda. Asimismo, se requiere una inversión en otros rubros para poder atender a una sociedad cambiante y con grandes necesidades, las cuales aumentan día con día, es decir, se tiene que apostar a una ayuda integral, pues bien, se ha demostrado que los programas compensatorios por sí solos, no son la solución a los grandes problemas del país.

1.1. Conceptualización de las políticas públicas

El PETC es un programa derivado de una política pública, es decir, de las decisiones gubernamentales que lo planifican, diseñan e implementan. Por ello, es importante entender a la política en general partir de su conceptualización, para luego dar paso a las políticas públicas particulares.

En un primer acercamiento, Aguilar (2016), entiende a la política como

Las normas que establecen lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer. Son directrices generales que establecen los límites de las decisiones y acciones, especificándose aquellas que pueden tomarse y excluyendo las que no se permiten, es decir, son normas que dirigen las acciones hacia la consecución de objetivos (pp. 9-10).

Por otro lado, encontramos que para Rizvi y Lingard (2013, p. 20) “la política se refiere a cosas que en principio se pueden conseguir para asuntos sobre los que se puede ejercer autoridad”, es quien diseña la política quien ejerce tal autoridad. Se observa un ejercicio de poder de aquellos que tienen la facultad de elaborarlas, pero, a la vez una gran desigualdad entre estos y aquellos que la implementan, tanto que la voz de estos últimos no es escuchada.

Para Fisher (2013, citado por Juárez, 2013) la política se señala como la intención oficial expresada y respaldada por una sanción. Esta política es retomada como un curso de acción puede producirse a través de una ley, un estatuto, una norma o una regulación. Mouffe (2013, citado por Juárez, 2013) ve a la política como ligada al gobierno, por lo que vale la pena analizar estos discursos gubernamentales como respuesta a las transformaciones económicas que sufre una determinada población y en qué medida éstas promesas de mejora rinden los resultados esperados.

La política, vista entonces como las actuaciones del gobierno frente a determinados fenómenos sociales y económicos, se puede observar en diferentes temas como el educativo, de seguridad, salud, de vivienda, salarial, del medio ambiente, etc. En este sentido, en una política pública se busca favorecer a la sociedad en general puesto que “son las acciones de gobierno que tiene como propósito realizar objetivos de interés público y que los alcanzan con eficacia y aun eficiencia” (Aguilar, 2010, p. 17).

A decir de este autor, la política pública, es: 1) un conjunto de acciones intencionales y causales, intencionales porque se orientan a realizar objetivos o resolver problemas de la sociedad y causales porque son consideradas idóneas y eficaces, 2) están definidas por el tipo de interlocución entre el gobierno y sectores de la ciudadanía, 3) han sido

decididas por el gobierno y eso las convierte en públicas y legítimas, 4) acciones llevadas a cabo por actores gubernamentales o actores sociales y 5) configuran un patrón de comportamiento del gobierno y de la sociedad.

En este caso como es de esperar, la política pública deviene de las decisiones gubernamentales, y el gobierno, a través de sus acciones van definiendo e implementando las políticas públicas hacia un beneficio público. El patrón de actuación del gobierno tiene que ver en la forma en que se atienden los problemas públicos y como le da respuesta con estas acciones traducidas en políticas públicas, que cabe aclarar, no siempre benefician a la sociedad.

En una política pública se puede notar como se mezclan diferentes dimensiones, por un lado, es un juego de intereses políticos, las demandas civiles de diferentes sectores de la población, el conjunto de acciones, las formas de organización para producir los objetivos deseados y por supuesto los recursos con los que se cuenta y se utilizarán para su implementación. Por estas razones, Aguilar (2010) plantea que la política pública es un proceso que está integrado por varias acciones intelectuales y acciones políticas interdependientes y escalonadas que les dan forma a las decisiones del gobierno para llevarlas a cabo.

Entonces, como proceso, la política pública se concibe como un acto de decisión, a la vez que va acompañada por las actividades que le anteceden y prosiguen a la decisión del gobierno. Es decir, la política pública se inicia antes con actividades y decisiones sobre varios asuntos que preparan la decisión principal y que se extiende luego mediante decisiones y prácticas que la efectúan y la ajustarán conforme se vayan suscitando los acontecimientos y las circunstancias.

La importancia de las políticas públicas radica en considerarlas como respuesta a problemas específicos, por lo regular son elaboradas para atender demandas sociales como la pobreza, la desigualdad, el acceso a los servicios públicos o la justicia social, por

ejemplo, y su relevancia será medida por los cambios favorables que se efectúen para lograr erradicarlas o por lo menos hacerlas menos problemáticas.

Dentro de la concepción de las políticas públicas como la solución a problemas, se encuentran: las *políticas distributivas*, que suceden cuando la solución se da por medio de la asignación de recursos (materiales, humanos, financieros, en especie, en efectivo); *políticas regulatorias* se nombran así, si la solución se encuentra la regular las conductas de las personas mediante prohibiciones o prescripciones y *políticas redistributivas*, cuando el problema abarca a toda la sociedad y para su solución se tenga que llevar a cabo una redistribución de la propiedad, el poder y estatus social.

Las políticas públicas llevan consigo una condición histórica, es decir, cuenta con una serie de antecedentes, de decisiones que los gobiernos han tomado para responder a diversas manifestaciones de diversos problemas. En este punto, es conveniente recordar que existen problemáticas sociales que no se han podido resolver, pues las decisiones dependen del gobierno en turno, prueba de ello es la inseguridad o la pobreza que tanto afectan al país. Lo importante de reconocer la historia de la política pública, es que se cuenta con información sobre las formas que han producido buenos o malos resultados en la atención a la problemática, incluso muchos gobiernos le han dado continuidad a ciertas políticas públicas propuestas por gobiernos que le antecieron, ya sea por su carácter de mitigar las condiciones desfavorables o bien porque son la respuesta a las recomendaciones de organismos internacionales que tienen fuerte injerencia en nuestro país.

Pero las políticas públicas no siempre son vistas como la solución a problemas, pues no siempre las decisiones están encaminadas a ellos y sus objetivos, en ocasiones están más bien condicionados. En este sentido, Allison (1992) ve a la política más como un resultado, es decir, para este autor la política es el resultado de una negociación más que la solución a un problema, “porque es consecuencia de compromisos, coaliciones, competiciones y malentendidos entre diversos miembros del gobierno, cada uno de los

cuales observa diferentes aspectos de una cuestión” (pp. 156-157). Como se puede notar, la política pública siempre está connotada por los intereses que le dan forma, sea este un bien público o sea un compromiso condicionado.

Aunado a esta perspectiva, hay quienes consideran que las políticas en muchas ocasiones se elaboran para ‘salir del paso’, es decir sin un análisis riguroso lo que conlleva a que no se logre erradicar un problema. En este caso, Lindblom (2010), caracteriza a este tipo de políticas como aquellas que se basan en: 1) análisis empírico, 2) el análisis medios-fines es inadecuado, 3) una buena política se basa en que varios analistas estén de acuerdo con ella, 4) un análisis limitado de las consecuencias, alternativas o valores afectados, y 5) las comparaciones reducen o eliminan la dependencia de teoría.

Estas decisiones ‘para salir del paso’ en muchas ocasiones no son dadas por mera decisión administrativa, pues muchas veces están guiadas por las restricciones o las pocas opciones que se les brinda para sustentarlas. En este caso, las consecuencias de implementar este tipo de políticas, puede ser la deslegitimación de la autoridad, la pérdida de credibilidad, el gasto “basura” y por supuesto, una nula o poca transformación de la realidad.

Las políticas públicas sin duda son objeto de debates tanto a nivel local como internacional, lo cierto, es que se requiere de un fuerte compromiso de parte de todos los actores involucrados, desde aquellos administradores que se encargan de diseñarlas, de los actores sociales que la pondrán en práctica y de la sociedad en general para asegurarse de que estén acordes a la problemática que se dirigen, además de participar activamente en el análisis de las mismas pues solo de esta forma se puede asegurar que se busque un bien común y no solo intereses particularistas.

1.2. Política educativa. De lo global a lo local

Como se ha mencionado, las políticas públicas pueden dirigirse a áreas como el de la salud, alimentación, o educación. En nuestro caso, nos interesó analizar cómo las

políticas se enfocan en cuestiones educativas, a las problemáticas en esta área que es considerada tan importante para el desarrollo de cualquier país y su atención, por lo tanto, se torna prioritaria. A continuación, se mencionan algunas conceptualizaciones que ayudan a comprender que se entiende por política educativa y que es lo que se está pensando en este rubro. En primer lugar, Capella (2004), afirma que las políticas educativas son:

Directrices que señalan los gobiernos para el sector de la educación en el marco de su política general, partidista o nacionalista. Es decir, los criterios y la orientación que deben inspirar los fines, la estructura, la organización, los contenidos, la generalización, la duración, la formación de docentes, la financiación, etcétera, de cada nivel y aspecto del sistema educativo, en el marco de la Constitución, de una reforma educativa o de los planes de desarrollo educativo existentes, entre otros y según cada caso (p. 5).

Para Latapí (1987) las políticas educativas son “el conjunto de acciones del estado que tienen por objeto el sistema educativo. Estas acciones incluyen desde la definición de este sistema y su organización, hasta la instrumentación de sus decisiones” (p. 45). El papel del estado para este autor, es determinante en la implementación de políticas públicas pues su actuar es parte del mismo proceso. En esta ruta, Aguilar (2016), conceptualiza a las políticas educativas como leyes, como una forma de mantener el control del estado en pro de garantizar un derecho, en este caso el de la educación. Este autor, nos dice que las políticas educativas, son:

Todas aquellas leyes que el estado implementa para garantizar que la educación se aplique de manera general a la sociedad. Estas leyes se diseñan de acuerdo a las necesidades históricas y del contexto actual del país en que se promueven, es decir, según sus ideales y principios. [...] son creadas con el fin de administrar y aplicar con beneficio para la sociedad, todos los recursos que el estado destine para este fin (p. 10).

Por su parte, Zorrilla (2003), agrega a esta concepción la idea de que estas políticas educativas deben estar guiadas a lograr una educación de calidad, enfocada en dimensiones como la eficacia o la equidad del Sistema Educativo. Las políticas educativas, entonces, son:

[Un] conjunto de orientaciones, lineamientos o criterios de carácter estratégico, es decir, destinados a facilitar el logro de determinadas finalidades en las que puedan sustentarse la relevancia, eficacia, eficiencia, impacto o equidad de las decisiones que se adopten y las acciones que se emprendan con el propósito de atender o cambiar los insumos, procesos y productos de un sistema educativo (p. 32).

Como se puede observar en las conceptualizaciones de las políticas educativas, se observan algunas cuestiones a rescatar, el papel del estado en la definición de las políticas en este caso hacia el sector educativo, diversos factores como los materiales, las dimensiones del maestro, contextuales, de los estudiantes, los objetivos del sistema educativo, las variables, e incluso el papel de las políticas en el contexto sociocultural e histórico; Además de esto, se habla de la necesidad de un tipo de administración y gestión donde se tenga un espacio para el diálogo, para el trabajo en equipo, pues ya no solo se trata solo de plantear leyes, sino ir a la realidad, es decir, se requiere de un diálogo entre los discursos políticos y las prácticas efectivas.

Las políticas educativas suelen ser breves y dependen fundamentalmente de los intereses y metas del gobierno en turno, aunque algunas suelen durar más de un periodo de gobierno, por lo que al no depender directamente de él suelen llamarse 'políticas de estado'. Algunos ejemplos de estas políticas son aquellas enfocadas a la asistencia social, aunque en este caso el PETC podría fácilmente identificarse con este tipo de políticas al sobrevivir a dos periodos de gobierno, que van del 2006-2012 con el gobierno de Felipe Calderón y continuar del 2012-2018 con el actual presidente Enrique Peña Nieto. Esta característica del programa se debe en parte a que México establece compromisos con organismos internaciones, en este caso, el de ampliar la jornada escolar como una estrategia de mejora de la educación, principalmente en educación básica.

En este sentido, Zorrila (2003), plantea que para que un sistema educativo funcione, debe estar bajo la influencia de un sistema de políticas que pueden ser explícitas o implícitas. Las explícitas son aquellas traducidas a programas y proyectos de acción, mientras que las implícitas son resultados de los actos de omisión. La autora, plantea la

necesidad de la transformación educativa a través de propuestas educativas objetivas, planteadas bajo la óptica de la mejora.

Ahora bien, ¿Quiénes son los hacedores de políticas? y ¿Quiénes los ejecutan? La implementación de las políticas gira en dos sentidos, la de los diseñadores y la de los ejecutores, es decir, la decisión política y después la ejecución, la implementación. En este último aspecto, nos encontramos con aquellos que se encargan de transformar las decisiones políticas en hechos efectivos, por lo que implementación de la política, se entiende como “el conjunto de las acciones a encontrar, diseñar, llevar a cabo y concatenar que, siguiendo el sentido y empleando la capacidad productiva de las condiciones iniciales, se considera tendrán como consecuencia o efecto el acontecimiento terminal previsto y preferido” (Aguilar, 1993, p. 45).

Pero esta implementación no es una acción lineal o de simple obediencia pues requiere de la intencionalidad de aquellos que la llevarán a su estado final, a su aplicación. En el caso del PETC, los encargados de llevarlo a la práctica, a las aulas son los docentes, estos actores que de alguna forma tienen sus condicionantes ya sean culturales, económicos, políticos, sociales que pueden provocar el cambio en la implementación del programa, es decir, existe un proceso de ajuste, de adaptación o de modificación según las necesidades y expectativas de cada uno.

En este caso, Aguilar (1993) propone que

El momento del diseño, que tanto significado atribuye a los aspectos teóricos, tecnológicos y económicos debe complementarse con la previsión de los problemas político-organizacionales que aparecerán con mayor o menor dureza en el momento en que la política abandone los papeles llenos de análisis, cálculos y reglamentos, las reuniones de elaborados especialistas, y se les eche a andar en el mundo real” (p. 90).

Siguiendo con esta idea, las políticas educativas solo cobran sentido en función de tomar en cuenta a los sujetos que la aplicarán, que se tome en cuenta el derecho de cada sujeto a la subjetividad. Para esto, es necesario, como menciona Tedesco (2008) identificar los

factores, las variables, las dimensiones de la personalidad del maestro que tiene que ver directamente con su desempeño y para esto no basta con dictar medidas que obliguen a todo el mundo a tener confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos. Se hace necesaria una administración que proporcione el derecho al diálogo, a la conversación, a la intersubjetividad, al trabajo en equipo.

En este sentido, el PETC plantea mejorar las condiciones de vida de la población más vulnerable. Este programa surge como parte de Alianza por la Calidad de la Educación en el 2008 y en la actualidad emerge como parte de la reforma educativa que está proponiendo nuevas transformaciones al quehacer docente desde el punto que plantea nuevos escenarios para sus actividades dentro de la jornada escolar. En este aspecto, es importante mencionar la propuesta de ampliar la jornada escolar para mejorar la calidad educativa como una medida en la que contar con mayor tiempo escolar conlleva automáticamente a la mejora del aprendizaje de los estudiantes, sin tomar en cuenta que este hecho por sí solo no significa la mejora, sino que se requiere de otras condicionantes como: dotar de recursos materiales para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, formación a los docentes o el involucramiento de todos y cada uno de los actores educativos.

Pues bien, cabe mencionar que las políticas públicas, no siempre son decisiones de los gobiernos locales o simples reglamentos que guíen acciones de forma desinteresada, por el contrario, dentro de ellas se encuentran los compromisos adquiridos a nivel internacional, ya sea como miembro de uno de ellos o por necesidad de contar con el financiamiento para la puesta en práctica de programas institucionales. Lo cierto es, que son muchos y muy variados organismos preocupados por la política educativa y que aparte de financiar los proyectos locales, establecen recomendaciones para planificarlas, diseñarlas e implementarlas.

1.2.1. Política educativa internacional

En cuanto al contexto internacional son varios los organismos que están dictando recomendaciones para el ámbito educativo, tal es el caso del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Banco Mundial (BM); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y, en el ámbito latinoamericano, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL).

El PNUD es el organismo mundial de las naciones unidas en materia de desarrollo que promueve el cambio. Este organismo fue creado en 1965 por la asamblea general de las naciones unidas, brindando ayuda a los países para elaborar y compartir soluciones en materia de: gobernabilidad democrática, reducción de la pobreza, prevención y recuperación de las crisis, medio ambiente y energía y VIH/SIDA.

Dentro de las principales acciones del PNUD se encuentran los Objetivos del Desarrollo Sostenible, también conocidos como Objetivos Mundiales que intentan establecer medidas para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar la paz y prosperidad para todos los ciudadanos del planeta. Estos 17 Objetivos se basan en los logros de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, aunque incluyen nuevas esferas como el cambio climático, la desigualdad económica, la innovación, el consumo sostenible y la paz y la justicia.

En el objetivo 4. Educación de calidad, el PNUD reconoce a la educación como uno de los motores para alcanzar el desarrollo sostenible. Con este objetivo, se busca asegurar que todas las niñas y niños completen su educación primaria y secundaria gratuita para 2030. También aspira a proporcionar acceso igualitario a formación técnica asequible y eliminar las disparidades de género e ingresos, además de lograr el acceso universal a educación superior de calidad.

En el segundo caso, el BM es un organismo financiero creado en 1944 para tender principalmente aspectos de la economía. Sin embargo, en la actualidad es un organismo que ha tomado un papel decisivo en las políticas educativas. Últimamente, se ha centrado en la elaboración de propuestas de políticas públicas que no contradigan los presupuestos económicos, es decir, sus propuestas están guiadas por el sentido economicista en el que la política educativa está pensada desde la política de mercado, incluso uniformizando las propuestas no importando las condiciones en que se encuentren las regiones.

Los países adheridos al BM establecen compromisos con este organismo, como la de universalizar la educación primaria, marcando así el rumbo de la cobertura de todos ellos. Aunado a esto, este organismo se propone algunos principios como: ofrecer un mínimo de educación básica para todos, criterios de selección para la educación y capacitación, el sistema educativo como una entidad integrada y la búsqueda de la igualdad de oportunidades para la educación (Sánchez, 2001).

Este organismo, en su Estrategia 2020 para el Sector Educativo: Aprendizaje para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo, plantea entre otras cosas el aprendizaje para todos, asegurando no solo el acceso, sino un adecuado aprendizaje, como uno de los componentes determinantes del crecimiento, el desarrollo y la reducción de la pobreza, es decir, serán las habilidades las que determinen su productividad, así como la facilidad para adaptarse a las nuevas exigencias.

El BM, se plantea dos estrategias en materia educativa: por un lado, la reforma a los Sistemas Educativos a nivel nacional y por otro, la construcción de una base de conocimientos de alta calidad para las reformas educativas a nivel mundial. Para lograr estas acciones, se propone ayudar a los países asociados a crear la capacidad nacional de gobernar y gestionar el sistema educativo, de aplicar normas de calidad y equidad, medir el desempeño del sistema, así como el respaldo de las políticas.

La UNESCO, se crea en el año de 1945 con el propósito de ser un organismo para la paz a través de una institución para la cultura y la educación, parte de la educación con un sentido de desarrollo humano sostenible, además, que ve a la educación con un sentido social, promoviendo que los estados vean en ella una inversión donde la formación del hombre va más allá de un sentido utilitario, con una formación polivalente que pueda hacer frente a las exigencias de la sociedad.

En el 2001, la UNESCO convocó a todos los ministros de educación de América Latina y el Caribe para celebrar la séptima reunión del comité intergubernamental del proyecto principal de educación, donde se estableció el Proyecto de Recomendación sobre Políticas Educativas al inicio del siglo XXI, donde se reconocen los principales cambios que ha tenido la educación y brindar algunas sugerencias en este ámbito.

Algunas de las ideas más relevantes son: la formulación y ejecución de políticas educativas basado en los procesos, actores y contextos educativos. Se trata entonces, no solo de reconocer la importancia de estos actores y de los cambios pedagógicos que se estén gestando, sino de influir en la cultura de ellos que promueva un aprendizaje y enseñanza desde la gestión escolar que ellos realicen.

Por otro lado, en cuanto a la jornada escolar, este organismo recomienda que se aumente hasta alcanzar 1,200 horas anuales, propone, además, que se acompañe de medidas que facilitan el aprovechamiento efectivo del tiempo escolar y el uso de métodos de enseñanza flexibles y diversificados. Dentro de esta misma dinámica, se busca la valoración de la diversidad cultural, así como de la gestión de los centros escolares.

Uno de los aspectos que retoma la UNESCO es la participación de los docentes en la implementación de las políticas educativas, por lo que recomienda articular las políticas nacionales con la profesión docentes, estableciendo una relación directa de la formación inicial con la formación en servicio, además de mejorar las condiciones laborales y las

remuneraciones. En este caso, se busca el fortalecimiento del trabajo colegiado de los docentes en las escuelas, fundamentar las necesidades de capacitación y formación con la investigación educativa, así como especial atención en la motivación e interés a través de condiciones favorables del trabajo docente.

Por otro lado, considera que se debe abonar a la diversificación de oportunidades de aprendizaje, mediante acciones como: dar prioridad a la educación básica con especial atención en grupos de mayor vulnerabilidad ya sean con necesidades educativas, migrantes, trabajadores o de zonas rurales aisladas e indígenas; igualdad de oportunidades para todos, no solo en cuanto al acceso sino a una educación de calidad e incrementar la inversión social en educación. Además, dada la enorme importancia que han tenido las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la vida cotidiana, recomienda la elaboración de políticas que permitan la incorporación de estas herramientas en las escuelas con una capacitación adecuada a los docentes y la dotación de recursos tecnológicos a los establecimientos.

También recomienda que los países continúen incrementando la inversión en educación, esta inversión debe estar enfocada en el logro de una calidad educativa focalizando centros educativos y zonas de mayor pobreza o vulnerabilidad, buscando de esta forma una distribución equitativa en especial a las familias de menores ingresos que aseguren el papel de la equidad de la educación.

Ahora bien, la UNESCO, plantea en el 1990 en Jomtien, Tailandia, la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos, reconociendo así el gran valor que representa la educación para el desarrollo humano. En este recurso, se plantea como objetivos: satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, concentrar la atención en el aprendizaje, ampliar los medios y el alcance de la educación básica, mejorar las condiciones de aprendizaje, concertación de acciones en todos los subsectores y formas de educación.

Para poder llevar a cabo estas acciones, entre los objetivos de acción, se encuentran: desarrollo de políticas de acción en los sectores social, cultural y económico, para el mejoramiento del individuo y la sociedad, movilizar recursos humanos y financieros, la solidaridad internacional y unas relaciones más justas y equitativas a fin de corregir las disparidades económicas

En el 2000, en el marco del Foro Mundial sobre Educación celebrado en Dakar, Senegal, se adopta un marco de acción para cumplir con las metas propuestas en 1990, pero esta vez se plantean seis objetivos: atención y educación de la primera infancia, promover que para 2015, todos los niños en situaciones difíciles tengan acceso a una enseñanza gratuita y obligatoria, satisfacer las necesidades de aprendizaje de adultos y jóvenes, aumentar el número de adultos alfabetos en un 50%, lograr la igualdad de género en educación primaria y secundaria, y mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación para conseguir resultados de aprendizaje más elevados especialmente en lectura, escritura, matemáticas y competencias prácticas.

La OCDE por su parte fue creada en 1961 agrupando a 35 países y cuya principal misión es la promoción de políticas que mejoren el bienestar económico y político de las personas en una escala global. La OCDE centra su atención en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes a través de los resultados obtenidos en la prueba internacional del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) enfocándose en establecer acuerdos de cooperación entre los distintos países adheridos a él, para implementar estrategias de políticas educativas. Este organismo centra sus recomendaciones a partir de una serie de indicadores para la comparación de sistemas educativos de diferentes países y elaborar con ellos sus informes, estableciendo así una serie de comparaciones de estrategias nacionales que aterrizan en propuestas de política educativa.

Las pruebas estandarizadas, se convierten en instrumentos para evaluar la calidad de la educación de determinados países, pues a través de los resultados se sostienen ideas

como la de un aprovechamiento escolar insuficiente, sustentando así la aplicación de reformas educativas. Aunado a esta situación, surgen recomendaciones en torno a establecer estándares de aprovechamiento, además de la inversión en educación para hacer más eficiente el sistema educativo en búsqueda de la excelencia de la educación.

En América Latina, el BID se funda en 1959 bajo la idea de establecer acciones de ayuda para el alivio de la pobreza y otros programas de desarrollo dirigidos a América Latina y el Caribe. El BID ofrece préstamos, donaciones y asistencia técnica en rubros como la salud o la educación para reducir la pobreza y la desigualdad. Los temas que maneja este organismo son: inclusión social e igualdad, productividad e innovación e integración económica – y tres temas transversales – igualdad de género, cambio climático y sostenibilidad ambiental, y capacidad institucional y estado derecho.

Algunas propuestas del BID en cuanto a la educación, se pueden localizar en el documento “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios”, acordados en el 2008 y que principalmente tiene como objetivo:

Lograr a lo largo del próximo decenio una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables: lograr que más alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participe la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad. Existe, pues, el convencimiento de que la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y en la inclusión social (OEI, 2000, p. 16).

El BID se plantea apoyar al logro de estas metas educativas entre las que se destacan: reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora, lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación, aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo, universalizar la educación primaria y la secundaria básica y ampliar el acceso a la educación superior, mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar (con metas específicas como ampliar el número de Escuelas de Tiempo Completo (ETC), favorecer la conexión entre la educación y el empleo, ofrecer oportunidades de educación a lo largo de toda la vida, fortalecer la

profesión docente, fortalecer la investigación científica, invertir más en educación, y evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos y la aplicación de las metas 2021.

Además, el BID ha identificado tres áreas estratégicas para el logro de una educación de calidad: apoyar el Desarrollo Infantil Temprano de calidad para todos los niños y niñas de 0-6 años; apoyar la mejora de la calidad de la enseñanza, apoyando la formación de los maestros; y mejorar las competencias y habilidades adquiridas por los jóvenes en el sistema educativo con miras a facilitar la transición de la escuela al mundo del trabajo.

La CEPAL por su parte, fue creado en 1948 para contribuir al desarrollo económico de América Latina, reforzar las relaciones económicas de los países y actualmente, el de promover el desarrollo social. La propuesta de este organismo en materia educativa está dirigida principalmente a la competitividad internacional, estableciendo así una relación directa entre educación y producción. En este sentido

los desafíos que plantea son del conocimiento y el dominio de los códigos con los cuales circula la información necesaria para la formación de las personas en nuevos valores y principios éticos que busquen el desarrollo de habilidades y destrezas para lograr un buen desempeño (Sánchez, 2001, p. 62).

La CEPAL depende directamente de la ONU, lo que le impide tomar posturas radicales y al mismo tiempo lo alienta a tomar posturas técnicas, si bien, es “una institución al servicio de los gobiernos latinoamericanos que en general tienen una orientación reaccionaria, hay que resaltar que su papel en el análisis técnico de la economía latinoamericana ha sido muy importante” (Sánchez, 2001, p. 61). Algunas de sus propuestas giran en torno a la descentralización, la autonomía escolar y la gestión de los proyectos en los sistemas educativos.

La tesis principal de este organismo es la “transformación productiva con equidad” a partir de tres presupuestos: incorporar procesos técnicos que encaren la globalización, el crecimiento económico sin el cual no puede pensarse la equidad y la integración latinoamericana y la cooperación interregional para así contribuir a la transformación de

las mismas. Además de esto, cabe destacar que el papel de la CEPAL en materia educativa está orientado en el rendimiento escolar, de ahí que en América Latina se le brinde un papel protagónico a la evaluación como factor determinante para la calidad educativa.

A nivel internacional, algunas estrategias en torno a la política educativa han estado marcada por las horas de clase y el tiempo de trabajo, pues se tiende a considerar que más horas lectivas abonan a una calidad de la educación. En este caso, analizar la situación de estas categorías es un referente para comprender el rumbo que está tomando la educación a nivel internacional y como los países están respondiendo a las recomendaciones de organismos antes citados.

En lo referente al tiempo escolar, en materia de política educativa, está marcada por las horas de clases obligatorias, el tiempo escolar obligatorio, las horas de enseñanza por materias y las horas de clase al año en cada nivel educativo. En este caso, es la OCDE, el organismo encargado de revisar estos indicadores a nivel internacional entre sus países miembros. Para el tiempo de enseñanza al año, los países miembros de la OCDE tienen una media de 185 horas al año para educación primaria y 184 para educación secundaria.

Por otro lado, las horas de enseñanza obligatoria entre los países de la OCDE es de 4 621 para la educación primaria, aunque este no siempre coincide con el tiempo real de enseñanza, pues las horas que pasan los alumnos en el centro escolar no siempre es el mismo tiempo dedicado a la enseñanza y el aprendizaje. Además, hay que considerar que el tiempo escolar también tiene que ver con aquel que se dedica fuera del centro escolar, ya sea con las tareas extra clase o algún curso independiente.

En cuanto a las materias de enseñanza, este refleja el sentido de la educación que se planteen los diferentes países, es decir, dependiendo de la prioridad que se le brinde a cada materia con más tiempo escolar, reflejan los contenidos prioritarios. En lo que respecta a la media de la OCDE, el tiempo está destinado principalmente a la lectura, escritura y literatura con 22%, mientras que matemáticas abarca 15% del mismo. Otras

materias que completan el currículo son: artes (9%), educación física y para la salud (8%), ciencias naturales (7%), ciencias sociales (6%), además de lenguas extranjeras, religión, TIC, materias prácticas y de iniciación profesional (17%) (OCDE, 2016).

Ahora bien, en los países miembros de la OCDE, la media de la jornada escolar es de 4 horas, aunque algunos países como Canadá o Estados Unidos, esta es de 5 horas. Dentro de este tiempo, se establece un tiempo para el descanso, ya sea para la alimentación o como un recreo que incluso, es obligatorio. Lo cierto es que las autoridades educativas establecen los calendarios obligatorios a aplicar en los centros escolares de su jurisdicción y existe poca o nula autonomía escolar para realizar los cambios que se consideren necesarios, pues de lo contrario estaría cayendo en desacato, lo que provocaría sanciones por parte de las autoridades educativas.

Ahora bien, como parte de las políticas educativas en cuanto al horario escolar, algunas recomendaciones giran en torno a aumentar la jornada diaria, especialmente en las zonas más desfavorecidas, pues son las que requieren mayor atención. En este caso, la ampliación de la jornada escolar no es una situación nueva dentro de la política educativa pues se ha implementado en otros países, con propuestas propias y diferenciadas. En el contexto internacional, ampliar la jornada escolar ha sido una de las apuestas por los gobiernos en turno para mejorar la educación. A continuación, se mencionan algunas formas de implementar esta política en diferentes contextos: Uruguay, Finlandia y Argentina.

a) Uruguay

En Uruguay la extensión de la jornada escolar nace como una forma de asegurar la equidad de la educación, fruto de las reformas educativas de aquel país en la década de los 90. En Uruguay se comienza con la propuesta de ETC de forma experimental y en 1997 Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) presentó la propuesta pedagógica de ETC.

Los lineamientos de la propuesta de ETC está enfocado en una apuesta a la redistribución de los recursos económicos a favor de un 20% de la población de escolaridad primaria e implica la construcción de escuelas en zonas de bajo nivel socioeconómico, la compensación a los sueldos de los docentes y no docentes por la ampliación de la jornada de trabajo, capacitación de los docentes y servicios de alimentación. Además, se plantea el respeto a las condiciones socioculturales de la población a la que se dirige, una democratización de gestión, entendida como el espacio para el trabajo en equipo de los docentes y de participación a las familias y un estrechamiento de los vínculos de la escuela con las familias y la comunidad.

Las intenciones del programa en ese país se enmarcan en un fuerte sentido de equidad, buscando por un lado brindar a los estudiantes los conocimientos suficientes que le ayuden a insertarse en la vida en sociedad, una educación de carácter integral, el reconocimiento de la diversidad cultural, la creación de ambientes adecuados para el aprendizaje y por otro, un fuerte sentido hacia el desarrollo físico con condiciones de salud, alimentación e higiene personal.

El financiamiento de la propuesta corre parcialmente a cargo del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento-Banco Mundial, a través del Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya. Para el 2012, este programa atendía a 168 escuelas inscritas, que representan 13% de la matrícula y para el 2017 se espera llegar a 210 escuelas, con lo que se espera cubrir a 20% de la cobertura de la matrícula estudiantil en el nivel primaria.

Otras consideraciones dentro del programa fueron: la reducción de alumnos por salón de clases a 25 de primero a tercer grado y a 28 para cuarto a sexto grado. La extensión de la jornada de 3.5 horas a 7 horas por día, durante 5 días por semana con 3 horas adicionales para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales y 2 horas para reuniones entre maestros. Cursos de capacitación sobre el modelo educativo y las asignaturas de ciencias, español y matemáticas, además de dotación de materiales de enseñanza como mapas, libros o diccionarios.

Algo relevante en la propuesta pedagógica de ETC en Uruguay es que se basa sobre dos criterios para su implementación, por un lado, su ubicación en sectores de pobreza y por otro en sectores de crecimiento poblacional. Aunado a esto, las escuelas deben tener 10 grupos y un equipo conformado por un director y 8 maestros frente a grupo, profesores talleristas (Expresión sensible y trabajo), profesores especiales (inglés y educación física) y profesores auxiliares.

b) Argentina

En el caso de Argentina, la implementación de la Jornada Extendida (JE) o Jornada Completa (JC), se inicia con la reglamentación en 2005 con la Ley de Financiamiento Educativo donde se planteó la cobertura de 30% de los alumnos de educación básica y para 2006 En el año 2006, la Ley de Educación Nacional buscaba ampliar a todas las escuelas primarias comunes. La jornada ampliada, busca promover la justicia social mediante la ampliación de oportunidades educativas, aunque en la ciudad de Buenos Aires, el propósito está encaminado a mejorar el aprendizaje de todos los alumnos sin importar las condiciones socioeconómicas.

En Argentina, las Escuelas de Jornada Completa, inician en 1950 con instituciones de doble horario, donde los niños acudían en la mañana y en la tarde y debían ser atendidos por los mismos maestros. En la actualidad, cada provincia desarrolla su programa, además de que cada escuela determina la cantidad de tiempo escolar adicional según los recursos humanos y administrativos con los que cuenta.

En cuanto a la propuesta pedagógica existen diferencias en cuanto a las escuelas “históricas” y las de nueva creación. En las primeras no existe propuestas o reglamentaciones escolares que guíen la gestión del tiempo ampliado, mientras que las segundas, las autoridades educativas provinciales son las encargadas de diseñar los contenidos específicos para el tiempo adicional, las cuales pueden ser inglés, informática o concentrarse en contenidos de asignaturas básicas.

Para la implementación de la jornada completa, las escuelas se eligen por la oportunidad de espacios o por que ya cuentan con el doble turno. La mayoría persiguen una mayor justicia social, pero para la inclusión de los centros educativos no se determinan por el nivel socioeconómico o del contexto sociocultural. Esta inclusión obedece a la información proporcionada por el director de la escuela con base en criterios como el fracaso escolar o la existencia de proyectos institucionales. En la provincia de Buenos Aires, las Escuelas de Jornada Completa, contemplan nuevo personal, como de inglés, especializado en ciencias, en talleres, bibliotecarios o educación especial y el servicio de alimentación.

c) Finlandia

En Finlandia las escuelas primarias son de jornada continua. Para los dos primeros años son de 5 horas lectivas, mientras que para los grados restantes puede durar hasta 7 horas. Se comienza a las 8 y 10 de la mañana y puede terminar a las 13:00 y 16:00 horas. Se dedican 30 minutos al almuerzo que les sirve de merienda si la jornada es amplia. En este país el Consejo Nacional de Educación establece el currículum nacional, así como la distribución de las horas clase, las diferentes áreas de conocimiento y tutorías. En este caso, existe cierta autonomía para las autoridades locales de ajustar el currículum atendiendo a sus particularidades.

Finlandia tiene la cantidad más baja de tiempo de enseñanza oficial, aunque es uno de los países en la que sus estudiantes tienen altos niveles de rendimiento educativo, además de una baja inequidad entre sus grupos sociales. Algunos factores que inciden en que este país cuente con uno de los mejores sistemas educativos, se deben a la alta capacidad de formación docente, un currículum común para todos, articulación escuela-servicios sociales, compromiso fuerte con la inequidad, comunicación docentes-padres de familia, flexibilidad curricular, libertad pedagógica y estrategias diversas para el apoyo a alumnos y centros educativos.

En el 2004, se inicia una reforma para ofertar clases matinales y por la tarde para estudiantes de primero y segundo, así como a estudiantes con necesidades educativas con actividades antes y después de las clases, destinadas a apoyar la tarea educativa de la escuela y de la familia. Estas actividades son definidas por la Comisión Nacional Finlandesa de Educación.

Como se puede notar, cada país ha implementado la jornada escolar ampliada según las condiciones que imperan en sus regiones. Una de las características es que las han complementado con otras acciones como una fuerte capacitación docente o incluso servicios sociales que logren articular los esfuerzos de la escuela con la de una comunidad fuerte y con posibilidades de desarrollo.

Para la implementación de una política educativa se necesitan recursos, y el mismo Sistema Educativo no puede funcionar sin ello. En el caso del gasto educativo en educación, el principal indicador es el gasto por estudiante, y en este caso, en el caso de la OCDE, el promedio para el nivel primario es de 8,477 dólares al año, el cual se incrementa en niveles superiores como en el de secundaria donde el gasto asciende a 9 980 dólares. Sin embargo, existen disparidades en cuanto a este gasto, pues mientras algunos países como Luxemburgo o Suiza donde se destinan más de 15,000 dólares por alumno, mientras que Indonesia, Colombia, Sudáfrica o México le dedican menos de 5,000 dólares anuales.

Un dato a reconocer es que el gasto en educación está dirigido principalmente al pago de los salarios de los docentes, dejando muy poco margen para la inversión en programas de desarrollo que abarquen otras áreas destinadas al fortalecimiento del desarrollo integral de los estudiantes, como pueden ser programas de alimentación o cualquier otro tipo de asistencia social e incluso, destinar recursos en pro de la investigación educativa que favorezca la toma de decisiones y el mejoramiento del sistema educativo, basado en datos reales.

Son muchas las recomendaciones a nivel internacional en materia educativa, que no siempre funcionan a nivel local pues lo que sugieren dista mucho de las condiciones regionales y estas pretenden homogeneizar a todas las regiones por igual. Los organismos internacionales cada vez más están implicados en las políticas educativas de varios países, guiados por políticas de mercado con un fuerte sentido económico del desarrollo. Entonces, corresponde a cada país, adaptar estas recomendaciones, las cuales deben enfocarse en las problemáticas locales, reconociendo la diversidad de condiciones, pero sobre todo la posibilidad de que cada actor involucrado pueda aportar a los programas, es decir, tomarlos en cuenta en la implementación, pues solo así se logrará un verdadero cambio.

1.2.2. Política educativa en México

Para el gobierno de México, una de las grandes preocupaciones es el de lograr calidad y equidad, sobre todo por la geografía tan accidentada con la que cuenta, la gran cantidad de regiones rezagadas en materia educativa, la falta de acceso a servicios básicos y, sobre todo, los bajos resultados en el aprovechamiento escolar.

En este sentido, en el país se han implementado una gran diversidad de políticas educativas, muchas de ellas producto de las recomendaciones internacionales como la ampliación de la jornada escolar o una mayor inversión en las zonas más rezagadas. En esta última recomendación nacen los programas compensatorios que como su nombre lo dicen están dirigidas a fortalecer los procesos educativos en zonas con mayor vulnerabilidad. Por otro lado, México ha emprendido una serie de reformas en materia educativa para fortalecer el sistema educativo mexicano, aunque muchas de ellas no han logrado concretarse debido a las resistencias que ofrecen algunos grupos de maestros en todo el país.

A continuación, se describen algunos de los principales programas compensatorios que se han implementado en México como un panorama general para entender hacia donde se dirige el PETC, además de algunas de las reformas educativas que hicieron y han hecho

funcionar al mismo programa. Por último, se detallan características de la educación básica en México, producto de la organización educativa de nuestro país.

1.2.2.1. Programas compensatorios en México

En la década de los 90, México emprende una serie de transformaciones al sistema educativo, enfocados principalmente por la implementación de programas compensatorios dirigidos a la población de escasos recursos. Como parte de las estrategias educativas se inician toda una serie de acciones encaminadas a la atención de comunidades rurales que se encuentran alejadas y con difícil acceso, reconociendo que son estas las que merecen mayor atención, no solo en el sentido pedagógico sino en la infraestructura y recursos educativos.

La finalidad de los programas compensatorios, es, por un lado, superar las deficiencias de las escuelas públicas y por otro, otorgar los recursos necesarios para abatir la desigualdad educativa, principalmente para las escuelas rurales y las urbano-marginadas, además de intentar ofrecer igualdad de oportunidades que puedan coadyuvar a la mejora de la calidad educativa, principalmente de la población con menos ventajas. Esta política compensatoria tiene como características principales que se dirigen al mejoramiento de las escuelas y comunidades, se destinan recursos, ya sean materiales o económicos a los gobiernos de las entidades federativas y se reparten de acuerdo a la oferta y la demanda educativas. Por otro lado, se intenta atender las demandas sociales y sus problemáticas, estableciendo vínculos estrechos con la participación de la comunidad.

Algunos de estos principales programas compensatorios, dirigidos principalmente a las zonas rurales e indígenas para abatir los efectos del rezago educativo en el medio rural e indígena, son: el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE, 1991-1996), el Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial (PRODEI, 1993-1997), el Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB 1994-1999), el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE) y el Programa para Abatir el Rezago en la

Educación Inicial y Básica (PAREIB, 1998-2006). En cuanto a la idea de brindar alimentación en las escuelas, en México se han implementado algunos programas como el de Desayunos escolares o el Programa PROSPERA, que dentro de sus lineamientos se encuentran el de apoyar a la educación, la salud y la alimentación de la población más vulnerable.

El PARE estuvo impulsado por el BM y la Secretaría de Educación Pública (SEP) y se aplicó en 4 estados: Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca que presentaban mayor marginalidad y rezago educativo. Uno de sus principales componentes era el incentivo a los maestros que se encontraban en escuelas aisladas de tal manera que se pudiera evitar la alta movilidad del personal asociada con el rezago educativo

El PRODEI estaba enfocado en capacitar a los padres de familia con hijos menores de cuatro años de edad para brindarle mejores herramientas de aprendizaje. Por su parte, el PAREB se dirigió a los estados de Campeche, Durango, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Puebla, San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz y Yucatán. Por su parte el PAREB, PIARE y PAREIB, comparten la idea de propiciar la equidad en las regiones más desfavorecidas, proporcionando recursos para materiales didácticos e infraestructura física, además, que el foco de atención se encuentra en las zonas rurales e indígenas.

Además de estos, se implementó el Proyecto de Arraigo del Maestro Rural e Indígena, en el cual se pedía que los docentes permanecieran después de clases en las comunidades para desarrollar actividades diversas para atender a los estudiantes más rezagados. Este programa, proponía un incentivo para los maestros por permanecer en las localidades, brindando más tiempo de educación como una de las estrategias para mejorar el desempeño de los estudiantes.

Por su parte el programa de Desayuno escolares, tiene como objetivo

Contribuir a la seguridad alimentaria de la población escolar, sujeta de asistencia social, mediante la entrega de desayunos calientes y/o desayunos fríos, diseñados con base en los Criterios de Calidad Nutricia, y acompañados

de acciones de orientación alimentaria, aseguramiento de la calidad alimentaria y producción de alimentos (2017. P. 45).

Este programa es de carácter nacional, dirigido a niños, niñas y adolescentes que asistan a escuelas públicas y que se encuentran ubicados en zonas indígenas, rurales o urbano-marginados. Como lo marca su objetivo, existen dos modalidades: desayunos fríos y desayunos calientes. Este programa se lleva a cabo bajo la coordinación del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y los Sistemas Estatales DIF como parte de la Estrategia Integral de Asistencia Social Alimentaria.

Alineado con este programa, se encuentra PROSPERA, un programa de inclusión social, conformado por cuatro componentes: Alimentación, salud, educación y vinculación. La implementación de este programa comienza con la entrega de apoyos monetarios enfocados principalmente a mejorar la calidad de la alimentación de los beneficiarios. Se otorgan becas como un incentivo para la permanencia escolar, promoción y acceso a servicios de salud y se brinda asesorías para el acceso a información importante para cada beneficiaria.

Este programa, tienen como objetivo:

Contribuir a fortalecer el cumplimiento efectivo de los derechos sociales que potencien las capacidades de las personas en situación de pobreza, a través de acciones que amplíen sus capacidades en alimentación, salud y educación, y mejoren su acceso a otras dimensiones del bienestar (Diario Oficial de la Federación, 2018).

Estos programas compensatorios representan un esfuerzo por asegurar la equidad en educación, ya que están enfocadas en zonas vulnerables y de alto riesgo, como una forma de asegurar que los estudiantes asistan a la escuela, permanezcan y terminen sus estudios. Además, se reconoce la vulnerabilidad en cuanto a los servicios de alimentación, pues al no contar con los recursos necesarios, se presentan problemas como la desnutrición, que puede afectar el rendimiento escolar de los estudiantes.

1.2.2.2. Las reformas en educación básica

Las reformas a la política educativa en el país han sido parte de fuertes luchas de poder entre distintos grupos, tanto institucionales como sindicales y de resistencia. Además, el sistema educativo mexicano ha pasado por diversas reformas que involucran la idea de centralización o descentralización, estos con el fin de organizar y reorganizarlo.

En 1989, México inicia una reforma a la educación con el fin de brindarle a los estados la oportunidad de decidir en materia educativa, de aportar ideas regionales que pudieran fortalecer el sistema educativo y al mismo tiempo hacerlo eficiente. De tal modo, que se inician reformas tanto al artículo 3° como a la Ley General de Educación (LGE) para dar pie al nuevo federalismo mexicano, sin embargo, esta descentralización que decía brindarles autoridad a los estados, no significó lo mismo en la práctica pues:

Fue una descentralización cauta, más el uso de la retórica y los símbolos federalistas acrecentaron la credibilidad de que hay un *nuevo federalismo* educativo. Aunque analistas de los estados ponen en duda que la reforma sea de esa catadura o siquiera una descentralización política (Ornelas, 2010, p. 27).

Pero esta descentralización de la que se hablaba no fue tal, pues el poder se seguía ejerciendo desde la autoridad central y los estados se convirtieron en meros ejecutores o administradores

El federalismo constitucional mexicano es un cúmulo de normas que se contradicen entre sí, que encierran dosis de ambigüedad que hacen que el gobierno central represente un papel de primer orden y los mandos locales se subordinen a las instrucciones del centro, a pesar de que se supone que los estados son soberanos (Ornelas, p.44).

Como se puede notar, la organización del sistema educativo, sigue siendo de corte centralista, aunque en la LGE se determinan las condiciones de participación de cada autoridad local. En esta ley, se observa que las tres órdenes de gobierno, federal, estatal y municipal, tienen derechos y obligaciones en materia educativa, se les brinda autonomía, pero en la realidad, no la ejercen por no contar con los recursos necesarios. Por lo que se puede decir que este federalismo o la descentralización educativa solo es

un juego de poder para legitimar al estado, el cual en materia educativa tiene todo el poder de actuación.

Pero esta no es la única reforma a la educación básica, ya en 1993 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), se inicia un proceso de gran calado para el sistema educativo mexicano, principalmente por la reforma a los planes y programas de estudios con la reformulación de los materiales educativos y sobre todo los libros de texto gratuito. Además de esto, con el ANMEB, surge carrera magisterial como una forma de atender una demanda docente sobre la mejora de los salarios y la necesidad de contar con promoción horizontal y de esta forma asegurar la calidad de la educación básica.

En México, la educación básica ha sufrido cambios desde el 2004 hasta el 2011, pues se inicia con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en el 2004 para preescolar, 2006 para secundaria y 2009 para primarias como fase de prueba culminando en el 2011 con los nuevos planes y programas, además, de la Articulación de la Educación Básica, que plantea entre otras cosas el seguimiento de los campos de formación entre los tres niveles para asegurar la continuidad del trabajo docente.

Otro factor importante dentro de la política educativa, es el surgimiento de la Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares (ENLACE) en el 2006, la cual (para primarias) consistía en una prueba escrita aplicada a los grados de 3° a 6° que media conocimientos principalmente de español y matemáticas. Esta prueba, tenía como objetivo ofrecer un diagnóstico de la situación de los estudiantes en los distintos niveles y en las diferentes regiones del país.

Regresando un poco a la RIEB, en el Plan Sectorial de Educación 2007- 2012, se plante como objetivo elevar la calidad de la educación, entendiéndola como el mejoramiento en el logro educativo (pruebas como ENLACE o PISA), cuenten con medios para un mejor

bienestar y fortalece tanto el sistema educativo como el desarrollo nacional. En este caso, las acciones a emprender se caracterizaron por:

- Realizar una Reforma Integral a la Educación Básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias.
- Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de maestros en servicio de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.
- Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional.
- Favorecer el dominio de la comprensión lectora y el uso de la lengua oral y escrita.
- Desarrollo de habilidades cognoscitivas y competencias numéricas básicas. (SEP, 2007, pp. 11-12).

Lo novedoso de la RIEB fue la introducción de la enseñanza por competencias al nivel básico, además, de pugnar por una articulación entre los tres niveles, es decir, la configuración de un ciclo formativo coherente en contenidos, propósitos, estrategias didácticas y en las prácticas pedagógicas. Por otro lado, la RIEB trata de impulsar prácticas formativas de evaluación, la planificación didáctica como herramienta fundamental para potenciar el aprendizaje, poner en el centro de la enseñanza al estudiante e impulsar ambientes propicios de aprendizaje.

En la actualidad, el modelo educativo 2016 pone en el centro del sistema educativo a la escuela, entendiéndola como un colectivo donde convergen todos los esfuerzos y recursos de los distintos actores. Se plantea, que cada comunidad escolar cuente con los recursos y acompañamiento necesarios para desarrollar las capacidades que les permitan ejercer una mayor autonomía escolar.

Otro punto importante es que el modelo recoge como prioridad los procesos de evaluación y del Servicio Profesional Docente (SPD) como medidas para el

fortalecimiento de la formación tanto de los nuevos profesores como de los que se encuentran en servicio. Cabe aclarar que estos organismos, están enfocados en ver a la evaluación docente como la principal acción para la mejora de la calidad educativa, nuevamente entendida como la obtención de mejores resultados.

El nuevo modelo educativo a implementarse en el ciclo escolar 2018-2019, cobra relevancia por manejar dos condiciones, la autonomía y gestión escolar. Se reconoce aquí la importancia del trabajo colaborativo, además, de responder a una exigencia de los docentes en cuanto a la autonomía de su práctica, sin embargo, esta autonomía solo se observa desde el trabajo colegiado y aunque el mismo modelo establece la asignación de recursos para favorecerla, falta ver cómo se implementa en la práctica pues no hay que olvidar que México tiene una gran cantidad de regiones que necesitan atención prioritaria pero el país no cuenta con los recursos necesarios.

En la actualidad la política educativa en México se caracteriza por los discursos de calidad de la educación, para lo cual se ha establecido a la evaluación como la solución a los problemas educativos y sobre todo como el punto de lanza para la mejora de la calidad educativa. En este caso, se han iniciado toda una serie de acciones para la evaluación principalmente del profesor como actor principal del proceso de enseñanza, pero también en quién recae toda la responsabilidad del aprovechamiento escolar de sus estudiantes dando como resultado organismos como el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) quién se encargará de diseñar e implementar las estrategias de evaluación del docente.

El INEE, se crea en el 2002 por decreto presidencial del entonces presidente de la república Vicente Fox Quesada. Este organismo inicia operaciones como descentralizado de la SEP el 8 de agosto del 2002 y como descentralizado no sectorizado del 16 de mayo del 2012 al 25 de febrero del 2013. El 26 de febrero del 2013, se convierte en un organismo público autónomo, cuya principal tarea evaluar la calidad, el desempeño y los

resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

Ha sido tanta la relevancia del INEE para la política educativa mexicana que, en el 2013, se reforma el artículo 3° y en su fracción IX, se establece la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), la cual estará a cargo de la coordinación del INEE como organismo público autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propio. En este caso el instituto diseña y realiza las mediciones correspondientes al sistema educativo, expedir los lineamientos para llevar a cabo las funciones de evaluación y generar y difundir información relevante tendiente a la mejora de la calidad educativa y la equidad.

La evaluación del sistema educativo nacional cobra gran relevancia pues sobre sus resultados se espera no solo contribuir a la calidad de la educación, sino ser un punto de partida para la elaboración de políticas educativas, planes y programas, mejorar la gestión escolar y los programas educativos y ofrecer información puntual sobre el cumplimiento de los procesos de mejora.

Otra de las responsabilidades del INEE está la de coordinar el SPD creado en 2013 para regular el ingreso, permanencia y promoción de los maestros en servicio, tanto del nivel básico como del medio superior. En este caso, el INEE expedirá los lineamientos a los que se ajustarán las autoridades educativas en materia de evaluación para el ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento. Con la llegada de este organismo, se habla de “idoneidad” para el servicio docente en las diversas funciones, frente a grupo, de dirección o de supervisión.

Cabe mencionar como esta categorización de los docentes de acuerdo a los resultados obtenidos en las diversas etapas de evaluación ayuda a entender como el sistema educativo está entendiendo por calidad docente, es decir, al parecer la calidad se mide con un examen estandarizado que se aplica a los docentes y se olvida de otros componentes importantes, aunque dentro de sus lineamientos si se tomen en cuenta.

Esta situación, muestra un poco como la calidad educativa está en función de lo que dictan los organismos internacionales, pues parte de la medición de la calidad de un sistema educativo está en función de pruebas, hoy día con gran dirigido principalmente al gremio docente.

1.2.2.3. Educación básica

La educación en México ha pasado por diversas etapas en las que los ideales o intereses de quienes ejercen el poder han influido fuertemente. De la misma forma, la cobertura que se le dio a las diferentes regiones no ha sido de la misma forma, por muchos años se ha abandonada a las regiones rurales, por un lado, por las condiciones. En 1921 con la creación de la SEP, José Vasconcelos siendo secretario de educación inicia grandes tareas con el fin de transformar el sistema educativo en México a tal grado que con él se origina la educación pública en el país. La idea de Vasconcelos en cuanto a la educación, era establecer una “lucha contra el analfabetismo, la escuela rural, la difusión de bibliotecas, el impulso a las bellas artes, el intercambio cultural con el extranjero y la investigación científica” (Solana, p. 159).

En sus inicios la educación en México se caracterizó por tener en el centro de sus propósitos la cobertura, pues lo importante era brindar acceso a todos los ciudadanos en edad escolar a tal grado que en cuanto a educación primaria en la actualidad se habla de una cobertura total. Sin embargo, dadas las circunstancias actuales de la sociedad y los cambios vertiginosos que se viven, el solo hecho de construir escuelas y dotarlas de personal, ya no es suficiente para brindar las competencias necesarias a los ciudadanos para desempeñarse eficazmente ante las demandas de la sociedad.

En México, la LGE establece los lineamientos que regulan desde el financiamiento, las responsabilidades al gobierno federal, al estatal y al municipal, hasta la acreditación de los estudios. En el caso de las modalidades y tipos de educación, en su artículo 37, se establece que la educación de tipo básico estará compuesta por el nivel de preescolar, primaria y secundaria.

- Educación preescolar. Este nivel abarca de los 3 a los 6 años, con tres años para cursarlo.
- Educación primaria. Abarca de los 6 a los 12 años, con 6 años para cursarlo. Esta modalidad educativa se acredita con un certificado, el cual es necesario para poder ingresar al nivel secundaria.
- Educación secundaria. Abarca de los 12 a los 15 años, con 3 años para cursarlo. Este nivel educativo, al igual que la primaria se acredita con un certificado necesario para poder ingresar al nivel medio superior el cual comprende al bachillerato o algunos equivalentes como la formación para el trabajo.

1.2.2.4. Escuela primaria general

En mayo de 1992 se hizo público el ANMEB, firmado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el gobierno federal y los estados. Este acuerdo tenía el propósito firme de “descentralizar” la educación sin desaparecer su carácter nacional. La idea principal del ANMEB era que los estados asumieran las responsabilidades del aspecto educativo, es decir, se promovía una mayor participación del estado en las decisiones educativas. Sin embargo, esta situación no fue así pues la autoridad central preservó el control sobre los elementos decisivos del sistema educativo como la responsabilidad por los planes y programas de estudio, la negociación salarial, los aspectos sustantivos de la carrera docente, así como el control de la mayor parte de los recursos fiscales, mientras que a los gobiernos locales se les delega los aspectos operativos y, acaso, la posibilidad de agregar contenidos propios al currículo.

En este último aspecto, en la LGE brinda a los estados la posibilidad de establecer servicios educativos acordes a las necesidades regionales, aunque en la práctica la autoridad federal continúa regulando los procesos formativos en cada caso. Ahora bien, en cuanto a la educación primaria en el estado de Chiapas tiene dos modalidades, la denominada federal y la del estado refiriéndose al control de los servicios de acreditación de los estudios.

En México, la educación primaria tiene algunas subcategorías que se desprenden de las características de la población a la que se dirigen. Entonces se establece la educación primaria general dirigida a la mayoría de la población que no pertenezca a un grupo cultural específico, seguido por la educación bilingüe que se dirige a los grupos de población que ostenten una lengua indígena, es decir, es un tipo de educación primaria dirigido a los grupos indígenas como una forma de dar cabida a la cultura propia y a la vez como una forma de respetar la diversidad. Por último, se encuentra el sistema educativo comunitario impartido principalmente por Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y dirigido a grupos de población demasiado dispersos donde no tengan acceso el sistema regular o bilingüe.

En la educación primaria es de carácter obligatorio (como la educación básica y media superior en México), se establece la obligatoriedad de los padres de familia de enviar a sus hijos a las escuelas y la responsabilidad del estado de prestar los servicios necesarios para que todos los ciudadanos puedan acceder a ella. En este nivel, se inicia formalmente el estudio de las ciencias, es decir, se promueve el estudio del conocimiento científico a través de determinadas materias establecidas como obligatorias dentro del currículum escolar.

A propósito de la organización del currículum de la educación básica está conformado de la siguiente manera (ver figura 1).

CAMPOS FORMATIVOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	PREESCOLAR			PRIMARIA						SECUNDARIA		
	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
		Asignatura Estatal: lengua adicional		Asignatura Estatal: lengua adicional						Lenguas extranjeras I, II y III		
Pensamiento matemático	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*	Ciencias Naturales*				Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)	
	Desarrollo físico y salud				Estudio de la Entidad donde Vivo*	Geografía*		Tecnología I, II y III				
						Historia*		Geografía de México y del Mundo	Historia I y II			
								Asignatura Estatal				
Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética**						Formación Cívica y Ética I y II		
				Educación Física**						Orientación y Tutoría I, II y III		
	Expresión y apreciación artística			Educación Artística**						Artes: Música, Danza, Teatro, o Artes Visuales		

* Incluyen contenidos del campo de la tecnología. ** Se establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

Figura 1 Mapa curricular de la educación básica (Fuente: Edición SEP del DOF, 19 de agosto de 2011, p. 34).

1.3. El PETC en la política educativa

En cuanto a la legislación educativa, tanto a nivel internacional como nacional y estatal se reconoce como una de las prioridades elevar la calidad educativa. En este aspecto, el sistema educativo mexicano reconoce que la calidad solo se puede lograr si se está comprometido con una dinámica permanente de mejora, con la equidad de oportunidades de todos los niños, el equipamiento de los centros escolares (infraestructura y materiales educativos) así como de docentes y directivos mejor preparados y programas que sean relevantes para el desarrollo del país (SEP, 2014). Esto se puede ver desde el momento en que se emiten las leyes que regularan la educación y

que forma parte del discurso político y como una de las rutas que guían los programas tanto de bienestar social como los dirigidos a la formación docente, por ejemplo.

A nivel internacional, el PETC, se puede observar dentro de las Metas Educativas 2021, desarrollado en el encuentro de los ministros de Educación Iberoamericana en el 2008, el cual en su meta específica 14 se proponía: Ampliar el número de las escuelas de tiempo completo, en su indicador 21 “Porcentaje de escuelas públicas de primaria de tiempo completo” y para el 2015 ampliar la cobertura al 10% de estas escuelas y para el 2021, tener entre el 20% y 50%.

A nivel nacional, se reconoce el derecho a la educación plasmado en el Artículo 3° de la constitución, además de que en el nivel preescolar, primaria, secundaria y medio superior se les otorga el carácter obligatorio. En este mismo artículo se plantea que la educación será de calidad con base en el mejoramiento constante y en el máximo logro de los estudiantes, esto en respuesta a las recomendaciones a nivel internacional, además de que en la actualidad es un criterio que guía las políticas en materia de educación.

En la LGE se puede observar como en la legislación queda plasmada la educación como un derecho, según lo establece el artículo segundo, además de la búsqueda de la calidad y las condiciones de equidad, acceso y permanencia para todos los habitantes del país en el sistema educativo. Continúa en el artículo 8, fracción IV, en el que se entiende a la calidad como la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo conforme a las dimensiones de eficacia, pertinencia y equidad.

Asimismo, se establece una preocupación por las regiones con mayor rezago, por lo que se plantea en el artículo 32 que:

Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de

la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrentan condiciones económicas y sociales de desventaja en términos de lo dispuesto en los artículos 7o. y 8o. de esta Ley (LGE, 2016, p. 16).

Esta ley, se alinea con el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018, el cual en su objetivo uno busca asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población, para esto una de sus estrategias consiste en crear las condiciones para ubicar a las escuelas en el centro del quehacer del sistema educativo y reciban el apoyo necesario para cumplir con sus fines. Para accionar esta estrategia se impulsa las ETC como un nuevo modelo educativo en la escuela pública mexicana.

Como se puede observar en la LGE, los tres niveles de gobierno, nacional, estatal y municipal deben alinearse para dar respuesta al proyecto educativo, de tal forma que se persigan los mismos propósitos para todo el país sin descuidar el carácter regional. De tal forma, la Ley de Educación del Estado de Chiapas, recoge en su artículo tercero el derecho y las mismas oportunidades a todos sus habitantes a acceder a la educación, además de que esta será de calidad.

De igual forma que en la LGE, en el artículo 89, se busca crear las condiciones que permitan a todo individuo ejercer su derecho a la educación de forma equitativa, con las mismas oportunidades de acceso y permanencia en el servicio. Estas medidas, se dirigen en especial a las regiones, municipios, comunidades, grupos y planteles con mayor rezago educativo y que enfrenten condiciones económicas y sociales de desventaja.

Para dar respuesta a estas disposiciones, en su artículo 91, fracción XXI, se compromete a establecer escuelas de tiempo completo, con jornada de 6 y 8 horas diarias para aprovechar el tiempo del que se dispone, de tal forma que se desarrollen competencias

tanto en el ámbito académico, como deportivo y cultural, como una estrategia para abatir el rezago social y educativo que se vive en el estado.

De acuerdo con el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 de Chiapas, se reconoce al estado como uno de los que presenta menor Índice de Desarrollo Humano, así como las condiciones de precariedad en cuanto a los servicios públicos, la pobreza que vive la población, la alta marginación y la escasa o nula movilidad social que se traduce en una amplia inequidad.

La tarea educativa deberá abocarse a desarrollar todas las capacidades humanas de las personas y hacer valer su derecho a recibir una educación integral, reconociendo y valorando la diversidad cultural, lingüística, social y económica que caracteriza a los distintos grupos humanos que conforman a la sociedad chiapaneca.

1.3.1. El Diseño del PETC

Como se ha visto anteriormente, existen condiciones que obligan a un país a pensar en estrategias de acción con el fin de provocar mejoras en el sistema de vida de sus habitantes. En este caso, el PETC, surge como una línea de acción enfocada en regiones desfavorecidas, con enormes desigualdades sociales y de rezago educativo. Este programa, se alinea con las recomendaciones a nivel internacional y sobre todo con las políticas educativas actuales que están enfocadas en dirigirse a comunidades con altos niveles de rezago, elevar la calidad de la educación y la ampliación de la jornada como una de las medidas para la mejora de los aprendizajes.

Algunas recomendaciones de nivel internacional en materia de política educativa y a los que el PETC responde son: políticas educativas y sociales combinadas, que mejoren tanto las condiciones de vida de los alumnos como las capacidades de las escuelas, políticas de retención de docentes, es decir, mantener a los docentes efectivos en los contextos más desfavorecidos. Para las zonas rurales, se recomienda promover programas innovadores para potenciar la oferta en sectores rurales (políticas compensatorias)

diferenciando respecto de la intensidad de la ruralidad y principales dificultades de trabajo en ese sector. Por otro lado, se propone potenciar y/o desarrollar programas de alimentación que ayuden a las familias con menores recursos a tener mayores incentivos para enviar a sus hijos a la escuela.

En cuanto al financiamiento, las recomendaciones de UNESCO plantean un gasto en educación del 6% del PIB y un 20% del presupuesto público total, este presupuesto debe ir directamente coordinado con metas y objetivos específicos, con políticas encaminadas al logro de estas, es decir, con estrategias claras y definidas que apunten a lograr una educación de calidad y equidad en el sistema. Y, por último, en cuanto al uso del tiempo, se recomienda asegurar un calendario y jornadas escolares adecuadas al contexto, por lo que la aplicación de estrategias pertinentes y eficaces por parte de los docentes para el uso correcto del tiempo escolar se convierte en una de las líneas de acción esenciales para este rubro.

Como se ha mencionado, el PETC nace en el año 2008, a partir de la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) entre el SNTE y la SEP. En el ACE, se establecen cinco líneas de acción: Modernización de los centros escolares, Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas, Bienestar y desarrollo integral de los alumnos, Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo y Evaluar para mejorar. En el rubro de la modernización de los centros escolares aparece el acuerdo de impulsar y modernizar el PETC para una mejora del rendimiento y aprovechamiento escolar, además de que se establece aplicarla en 5,500 escuelas.

Para comprender mejor el programa, es necesario analizar su diseño, la organización, es decir, los lineamientos que la demarcan que la hacen presentarse como una escuela nueva y que demanda un nuevo rol en el docente. Para comenzar, una de las principales características es la jornada ampliada, vista como la oportunidad de mejora de las habilidades de los estudiantes ya que como parte de la nueva política educativa mayor

tiempo en la escuela significa mejor aprovechamiento, mejores resultados académicos, etc.

El tiempo escolar, se convierte en un criterio que orienta a los organismos internacionales para la evaluación de los sistemas educativos, a través del tiempo de escolarización, la duración de la jornada escolar, las horas que se les dedica a determinadas asignaturas, incluso el tiempo que se le dedica en casa a las tareas escolares. Si se toma en cuenta que en México la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior son obligatorias esto nos dice que el tiempo de escolarización corresponde a 15 años, por ejemplo.

En cuanto a la jornada escolar diaria, en México el horario para el nivel primaria es de 8:00 a.m. a 13:00 p.m. con un receso de media hora. En lo que respecta al nuevo modelo educativo de Escuelas de Tiempo Completo, existen dos modalidades de trabajo, las escuelas con jornada ampliada donde el horario se recorre hasta las 14:30 o las de tiempo completo con el horario hasta las 16:00 con servicio de alimentación.

Para el PETC, el horario es determinante para el logro de buenos resultados, por lo que queda plasmado en su objetivo general:

Establecer en forma paulatina conforme a la suficiencia presupuestal, ETC con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias, para aprovechar mejor el tiempo disponible para el desarrollo académico, deportivo y cultural. En aquellas escuelas donde más se necesite, conforme a los índices de pobreza y marginación, se impulsarán esquemas eficientes para el suministro de alimentos nutritivos al alumnado. Con lo cual se coadyuva a mejorar la calidad de los aprendizajes en educación básica (SEP, 2015 p. 9).

Por otro lado, dentro de sus objetivos específicos nos habla de fortalecer el uso eficaz de la jornada escolar. Este uso eficaz del que se habla, se complementa con la segunda característica primordial del programa, el cual se refiere a las líneas de trabajo, como una medida de apoyo al aprendizaje de los alumnos. Estas líneas de trabajo son: Jugar con números y algo más, Leer y escribir, Expresar y crear con arte y cultura, Aprender a convivir, Aprender con TIC, Aprender a vivir saludablemente y Leer y escribir en una

segunda lengua (Inglés para las escuelas del subsistema regular y español para el subsistema indígena).

En las ETC de ocho horas, se plantea que estas líneas de trabajo tienen que abordarse en toda la jornada escolar diaria, en cualquier momento del día bajo el siguiente horario: de 8:00 a 14:30 las actividades académicas y las líneas de trabajo, mientras que de 14:30 a 16:00 el servicio de alimentación, actividades académicas y las líneas de trabajo educativas, esto a la par de un receso a las 11:00 y el receso durante el momento de alimentación. En este último punto, se prevé el servicio de alimentación una vez al día, el cual debe ser elaborado por las madres de familia. Para el caso de la alimentación, el gobierno destina la cantidad de 15 pesos diarios por alumno, recurso que debe ser administrado por los directores de cada escuela.

Para el desarrollo de las líneas de trabajo, se destinan sesiones de 30 minutos para la realización de las actividades y permite que mientras los alumnos sean atendidos por los docentes de Educación física, artística o segunda lengua los docentes titulares puedan hacer uso de ese tiempo para planificación, atención a padres de familia o evaluación, sin embargo, cabe aclarar que no todas las escuelas cuentan con el personal adecuado, siendo el mismo docente que se hace cargo de estas actividades, abundando en su carga académica y presentando nuevos desafíos para su práctica docente.

Este programa es de cobertura nacional, siendo la autoridad educativa local la encargada de manifestar el interés por formar parte del programa. La población objetivo del programa son escuelas públicas de educación básica, en particular para aquellas que brinden educación primaria y telesecundaria, donde la población se encuentre en situación de vulnerabilidad o en contextos de riesgo social, además que presenten bajos índices de logro educativo o altos índices de deserción escolar.

Para poder participar en el programa, el director de la escuela es el encargado de presentar la carta compromiso ante la autoridad educativa local, entendida esta como

el interés y voluntad de la escuela en ser partícipe del PETC. Además de la carta compromiso, se tiene que requisitar el Plan Anual de Trabajo, con las actividades a emprender para la implementación, siendo la autoridad educativa federal quién decidirá la cantidad de escuelas a adscribirse, de acuerdo al presupuesto de egresos de la federación.

Los recursos financieros del PETC transferidos a las autoridades estatales se puede destinar de la siguiente manera: hasta 61% del presupuesto para el pago de apoyo económico por concepto de compensación a docentes, directivos y de apoyo (intendentes). El restante será destinado al apoyo para el servicio de alimentación, así como para la implementación local y el apoyo para el fortalecimiento de autonomía de gestión de las escuelas. En el caso de los servicios de alimentación, el monto es de 15 pesos por estudiante (no incluye docentes) para la adquisición de alimentos. Para el segundo rubro, será la autoridad educativa local quién podrá hacer uso de hasta el 2% del presupuesto para atender la implementación, seguimiento y evaluación del programa. Por último, en cuanto al apoyo al fortalecimiento de la gestión escolar, el monto es de hasta 90 000 pesos que podrá ser utilizado por las escuelas para la asistencia técnica, equipar y acondicionar espacios escolares, adquisición de materiales educativos o eventos y actividades escolares para fomentar la convivencia.

En este sentido y teniendo en cuenta que el PETC se plantea como una nueva forma de hacer escuela, se pone especial atención a la gestión escolar. En el caso del PETC, hablar de gestión es quedarse en el plano organizativo, burocrático. Se habla de una gestión de trabajo conjunto entre docentes, director y la comunidad escolar, desde el momento en el que se reconocen las necesidades de la institución escolar y se buscan las estrategias adecuadas para dar respuesta. En este punto, es conveniente aclarar que el mismo programa destina cierto presupuesto para la atención de las necesidades educativas en dos conceptos: 70 000 pesos para mejora educativa y 20 000 para material didáctico, aspectos que se deciden por parte del director en coordinación con los docentes.

Sin embargo, se requiere poner especial atención en cómo los docentes gestionan sus aulas, cómo organizan el tiempo escolar, las actividades que plantean a sus estudiantes, el seguimiento que le dan a cada uno de ellos, la forma en que evalúan los aprendizajes, en fin, aquellas cuestiones que tienen que ver directamente con la práctica docente.

En el momento de ser aceptados al programa las escuelas tienen obligaciones para atender, entre ellas se encuentran: establecer y desarrollar su ruta de mejora, implementar las líneas de trabajo, fomenta ambientes propicios de aprendizaje, comprobar el ejercicio de los recursos a través de informes financieros adjuntado los movimientos bancarios y un informe de resultados del ciclo escolar en curso de acuerdo a lo planeado en su ruta de mejora escolar donde se dé cuenta del trabajo realizado con las líneas de trabajo, sustentadas con fotografías.

Desde su creación el PETC ha sufrido algunos cambios en cuanto a su implementación. Algunos de los más destacados son la población objetivo, pues en un principio estaba pensado para atender a todos los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en situaciones de rezago, actualmente, se dirige especialmente a nivel primaria y telesecundaria. Por otro lado, en un principio se establecía como uno de los rubros para invertir el apoyo en la capacitación docente, de directivos y personal de apoyo, cuestión que para en los últimos ciclos escolares este aspecto ya no aparece en los lineamientos. En este mismo sentido, se proponía la asignación de recursos para contar con apoyo de personal especializado en educación física o una segunda lengua, aunque hoy en día este desapareció, siendo el docente frente a grupo el encargado de implementar estas acciones.

Por último, es muy importante considerar como el propósito del programa ha cambiado desde su aparición, pues en un principio el acento estaba en mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes de escuelas públicas mediante la ampliación de la jornada escolar y aunque el énfasis del programa sigue puesto en la jornada escolar, este objetivo está complementado con la formación integral de los estudiantes, tanto en

situaciones académicas, deportivas y culturales, seguido de un fuerte sentido de la mejora del sistema educativo nacional y el acento en atender a las comunidades con alto índice de pobreza y marginación, incluso, dificultando la inscripción de nuevas escuelas ya que este programa depende del presupuesto en educación y dadas las últimas crisis del sistema económico mexicano, este ha sufrido serios recortes, que puede aterrizar en crisis para el programa.

Las políticas públicas son decisiones gubernamentales con el objetivo de solucionar problemáticas de la sociedad, aunque algunas de ellas claramente están mal enfocadas pues no se basan en un análisis riguroso, lo que acaba siendo un derroche de dinero y no se soluciona la problemática a la que fue enfocada. Al parecer, este ha sido el camino que han seguido la mayoría de las políticas públicas en México, pues solo han sido pequeños parches que terminan haciendo más grande las problemáticas.

En el ámbito educativo, la realidad se muestra como un terreno donde todos pueden opinar, incluidos organismo enfocados en el aspecto económico. Esta situación, es un claro ejemplo de que la educación dejó de ser prioridad para el gobierno y paso a ser prioridad para el mercado, pues las reformas que se aplican cada vez más están enfocadas en formar la mano de obra de las grandes empresas transnacionales. Además, las políticas educativas tienen un carácter homogeneizante, olvidándose de las diferencias regionales que son determinantes para el funcionamiento de un programa educativo.

En México, las reformas emprendidas has sido retomadas desde las recomendaciones internacionales como la evaluación o los programas compensatorios dirigidos a las zonas rurales e indígenas, como una forma de atender a estas regiones y así disminuir la gran desigualdad que impera en ellas. Sin embargo, muchos de estos programas no han funcionado, pues se copian de otros países sin adaptarse a las condiciones regionales, y lo peor de todo, es que se olvidan de buscar el apoyo de quienes se encargarán de ejecutarlas, haciendo más difícil su implementación.

Uno de estos casos, es el PETC, el cual está dirigido principalmente a las comunidades rurales e indígenas, que son la mayoría en el país, pero que, al no contar con el apoyo de los docentes, muchas escuelas no se inscribieron al mismo. Este programa, busca la mejora de la calidad educativa, a través de una formación integral del estudiante con la ayuda de líneas de trabajo, pero se olvidó de algo imprescindible: la capacitación del docente, pues hay que considerar que no todos tienen las competencias necesarias para aplicar el programa. Lo cierto es que los programas educativos continuarán, nuevos enfoques, nuevas reformas, nuevas prioridades, pero si se sigue sin analizar las condicionantes contextuales y sobre todo adaptarlas a ellas, se seguirá derrochando recursos y más adelante, el bache será difícil de tapar.

Reflexiones finales

Una política educativa tiene que ver con las decisiones gubernamentales del momento, por lo que se puede decir que es una situación histórica que responde a las necesidades consideradas primordiales por quienes en determinado periodo histórico consideran convenientes para la sociedad o por lo menos es lo que defienden en los discursos políticos. Estas decisiones tienen que ver tanto con la ideología de cada grupo de poder, con planes y programas, con los objetivos del sistema mismo. Lo que queda claro, es que una política educativa está ligada al gobierno y a sus intereses.

En México, con su adhesión a organismos internacionales como la OCDE, se tiene que implementar diversas políticas educativas que estén acorde a los compromisos realizados por diversos países. Además de esto, México tiene que responderles a organismos con intereses económicos que emiten recomendaciones sobre la forma de conducir el sistema educativo de cada país, esto, con la finalidad de poder acceder a financiamiento en este rubro.

En 1993, con el ANMEB, México inicia una serie de transformaciones en materia educativa, principalmente en cuestión curricular, como una forma de lograr la calidad

educativa y estar a la par de los países desarrollados. Además, se inician una serie de programas compensatorios que buscan mejorar la educación en zonas con mayor rezago educativo, esto con la finalidad de lograr equidad, aunque en realidad, ha sido muy poco lo que estos programas han hecho por estas poblaciones.

De esta forma, en 2008 nace el PETC, como un programa compensatorio que recoge algunas ideas consideradas fundamentales para elevar la calidad de la educación de las zonas más pobres del país. Este programa plantea en primer lugar la ampliación de la jornada escolar, entendiendo que el contar con más tiempo escolar, se obtendrán mejores resultados de aprovechamiento en los estudiantes.

En segundo lugar, aparece la implementación de líneas de trabajo educativas, las cuales pretenden brindar una formación integral a los alumnos partiendo de tres ejes: académico, deportivo y cultural. Por último, el servicio de alimentación; para esto, el programa brinda 15 pesos diarios por estudiante para ofrecer una comida dentro del horario escolar y que estos puedan quedarse más tiempo en la escuela. Esta comida es elaborada por las madres de familia en coordinación con el director de la escuela.

Como se puede ver, el PETC es una política educativa dependiente directamente de las decisiones gubernamentales, pero que se ha quedado muy corto en atender las grandes necesidades de la población mexicana y que no debe entenderse solo desde los lineamientos, sino desde las bases de su propuesta, de lo que se pretende lograr, de aquellos grandes temas a los que pretende dar solución y sobre todo, desde aquellos que son los encargados de llevarla a cabo, de vivirla todos los días y de darle vida en las aulas, pues es ahí donde se puede conocer sus verdaderos alcances.

Capítulo 2. Marco referencial-contextual sobre el Programa Escuelas de Tiempo Completo

Las políticas educativas pretenden implementar aquello que consideran prioritario para la región, una política que nos dice mucho sobre la forma de entender la educación y que está marcando el rumbo de la misma. El PETC como un programa derivado de la política educativa en México, pero que surge de las recomendaciones internacionales, nos dice mucho sobre la forma en que se entiende a la educación en este país, un modo de entender, que no retoma el papel protagónico de sus regiones ni de sus actores involucrados, dejándose guiar por la cultura homogeneizadora internacional.

Entonces, como parte de la reflexión en torno a los conceptos clave en la implementación del PETC, se abre una discusión sobre ellos, para lo cual, este apartado se divide en tres categorías importantes: en el primero se debate sobre los conceptos clave derivados de la política educativa que se inicia con la jornada escolar ampliada y se concluye con la gestión escolar. En este caso, la jornada escolar para mejorar la calidad educativa, una calidad, que se debate entre dos posturas fuertemente marcadas. Por un lado, la posición institucional que otorga un papel protagónico a la evaluación y sus resultados parecen ser el faro para sus reformas, además de ser un medio para la clasificación de las regiones.

Es una calidad, donde la diferenciación contextual toma relevancia (al menos en el discurso), elaborando toda una serie de programas compensatorios con miras a lograr una igualdad de oportunidades que dista mucho de la realidad, pues aún se observan enormes desigualdades en el país. Esta idea de equidad, guarda en sí uno más grande que es el de justicia social, que si bien existen organismos preocupados por lograr que todos tengan mejores condiciones de vida, desde la educación aún no se logra concretar.

El segundo apartado, se analiza el papel del docente en la implementación del PETC, partiendo de dos ideas clave, la formación docente y la experiencia. Estas ideas, se

retoman pues son piezas imprescindibles para la práctica docente, una práctica que tiene que hacer frente a las condiciones contextuales, políticas, culturales e históricas que han ido definiendo la profesión docente y que le dan forma a la implementación del programa.

Se rescata la idea de considerar a la formación de docente desde dos momentos, la inicial, con la formación en las universidades y la permanente, como un aspecto clave para la mejora continua de la práctica. En cuanto a la experiencia, se reconoce que la antigüedad en el servicio resulta fundamental para entender la forma en la que llevan a la práctica los lineamientos del programa, pero que esta no se puede ver como mera obediencia, sino que conlleva una serie de acciones y decisiones por parte del profesor, las cuales pueden o no estar de acuerdo con lo que se les pide.

En el tercer apartado, se aborda la formación del estudiante, pieza clave en el objetivo del programa pero que es algo muy fácil de lograr, si se toma en cuenta que la sociedad se vuelve cada vez más compleja y requiere nuevas capacidades de cualquier persona. Se analiza la cuestión de la formación integral del estudiante, como la forma de brindar atención a todas las áreas de la personalidad. También, se retoma el enfoque por competencias que se marca en el currículo de educación básica y que retoma especial interés para la formación del ciudadano.

Dentro del mismo, se aborda el trabajar con TIC en las ETC, pues es una de las líneas de trabajo fundamentales, no solo porque son herramientas que están cambiando el rumbo de la sociedad, sino porque, son una parte importante del programa, es una puesta enorme en el sentido de brindar oportunidades para la mejora de la práctica docente y con ello obtener mejores resultados de aprovechamiento.

2.1. El PETC y sus conceptos claves. De los objetivos a la implementación

Entender el PETC es reconocer los conceptos clave que le están dando forma y sin los cuales sería imposible reconocer el rumbo del programa dentro de una política educativa

que le apuesta a mejorar los resultados de aprendizaje sobre todo de las zonas más desfavorecidas del país. En este sentido, la ampliación de la jornada escolar es la gran apuesta del PETC, considerando que es una forma de brindar una educación de calidad a todos los alumnos de educación básica.

En este sentido, la calidad cobra relevancia, pues es la forma en que se piensa resolver los problemas educativos. La calidad, significa para México el reconocimiento de que la sola cobertura no ha logrado erradicar las desigualdades educativas en todo el país, por el contrario, las ha acentuado más. Entonces, responder con programas compensatorios ha sido una de las caminos tomados por el estado para tender las inequidades sociales y llegar a la meta de una mayor justicia social.

Por último, dentro de la parte fundamental del PETC, se encuentra la gestión escolar, (un término nada nuevo), al contrario, es una vuelta al pasado pues de lo que se trata es de analizar esta segunda cara de la calidad de la educación, en la que el centro escolar como un colectivo vuelve a tomar importancia, después de comprender que el docente por sí solo no puede lograr los cambios planteados en las políticas educativas.

A continuación, se debaten sobre estos importantes conceptos, tan marcados el discurso educativo, pero que en el PETC cobra vital importancia, pues se retoman desde el propio objetivo y sin su comprensión no sería posible entender su implementación.

2.1.1. La jornada ampliada

El tiempo que pasen los estudiantes en las escuelas es constantemente objeto de análisis, de comparaciones, de críticas, pero sobre todo es un referente para reflexionar sobre los Sistemas Educativos de diversos países, pues se compara con los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas a nivel internacional, es decir, es un indicador asociado a buenos resultados escolares.

Para hablar del tiempo escolar, se tiene que reconocer que éste es un concepto sumamente complejo, que abarca múltiples dimensiones y no solo entenderlo a partir

de calendarios o la medición con relojes, sino con todo lo que ello conlleva, desde los intereses tanto pedagógicos y administrativos, hasta las cuestiones de contexto. En este sentido, Escolano (1992), afirma “el orden del tiempo escolar es un constructo cultural y pedagógico cuya producción aparece siempre asociada –también en el pasado- a determinadas valoraciones y cuya concreción obedece a conceptualizaciones diferenciadas” (p. 55).

El tiempo en educación, dice Escolano:

No es un simple esquema formal o una estructura neutra en la que se “vacía” la educación. No es solo un marco delimitado por un origen y un término en el que suceden los acontecimientos educativos [...] instituye más allá de su nivel factual un discurso y hasta determina un sistema de relaciones que, en último término, no es otra cosa que un sistema de poder” (1992, p. 56).

Esto obliga a reflexionar sobre dos cuestionamientos: ¿Quién decide el tiempo escolar? y ¿Qué significa este tiempo escolar para los diferentes actores involucrados en el sistema educativo? En este caso, el tiempo cobra especial interés tanto para los que administran el sistema educativo quienes se encargan de reglamentarlo, como para los docentes, alumnos o padres de familia. “El tiempo tiene una dimensión fundamental a través de la cual el trabajo del profesor es construido o interpretado por ellos mismos, por sus colegas y por aquellos que administran y supervisan el tiempo” (Hargreaves, 1992, p. 31).

Para el profesor (quién es el actor que controla, manipula, organizar el tiempo dentro del aula) el tiempo:

No es simplemente un obstáculo objetivo y opresivo, sino también un horizonte subjetivo definido que posibilita o limita [...] el tiempo es el elemento más importante en la estructuración del trabajo del profesor. El tiempo estructura la labor de enseñar y, a su vez, es estructurado por ella” (Hargreaves, 1992, p. 31).

Este autor, reconoce 5 dimensiones en el tiempo referidas al trabajo del profesor: técnico-racional (fuente infinita de recursos que puede ser manejada, manipulada,

organizada o reestructurada, preferida por los administradores), micropolítico (la distribución del tiempo en las escuelas que refleja las configuraciones dominantes y status dentro del sistema escolar y de la propia escuela), fenomenológico (el tiempo es subjetivo, es vivido, tiene una duración que varía de persona a persona), físico (el tiempo objetivo como construcción humana y en torno a la cual se organizan las actividades diarias) y sociopolítico (como los conceptos particulares del tiempo llegan a ser administrativamente dominante).

Se puede decir entonces que el tiempo implica un proceso de lucha, entre docentes que ven al tiempo como un aliado o enemigo para abordar sus actividades, entre lo administrativo, las exigencias de los estudiantes, de padres de familia que claman por un buen uso del tiempo a la vez que no tienen injerencia en su administración. Los docentes, requieren que el tiempo sea más que un lineamiento escolar para convertirlo en un aliado de su práctica, de su quehacer educativo.

Para Sacristán (2008) el tiempo es “un instrumento autorregulador y autodisciplinador de los individuos que viven el tiempo de sus vidas sometidos a las pautas con las que se ordena el tiempo” (p. 18). El tiempo, son algo más que el reloj y el calendario, son pautas de poder entrometiéndose en nuestras vidas y usos sociales. Desde el aspecto pedagógico, sirve para la organización del trabajo docente en “horas lectivas” o de “clase”, “son unidades de tiempo de enseñanza que se corresponden con sesiones de clase, también de una hora, del tiempo físico” (p. 21). Para los responsables de la política educativa, “es breve, concentrado en intenciones; el tiempo de cambio necesario para alterar las prácticas es el de una evolución lenta” (p. 21).

Sacristán (2008), menciona como el tiempo escolar está determinado por diversos factores, ya sean económicos, sociales, educativos y técnicos. La escuela debe ser financiada, pues al fomentar actividades extracurriculares, se necesita de cierta remuneración acorde al trabajo realizado por los docentes, así como los reglamentos y las administraciones determinan cual será el tiempo escolar de acuerdo al currículum,

además de considerar como cuestiones psicológicas pueden intervenir en el momento de organizar el tiempo por cuestiones de fatiga, cansancio o estrés a determinadas horas del día.

El tiempo, para Sacristán (2008), tiene cuatro dimensiones: físico-matemático (se mide, se ordena, se distribuye, se controla), biológica o biofísica (lo sentimos, lo distinguimos, lo percibimos), el discurrir (es el tiempo recordado) y social (organizado por las normas sociales, costumbres, hábitos, por las instituciones, por la cultura). El tiempo se convierte en un recurso pues está relacionada a la efectividad de los centros escolares y es objeto de diversas reformas estructurales.

En los contextos rurales, el tiempo que los estudiantes pasen dentro de las aulas, se convierte en un derecho para garantizar la calidad de la educación que reciben. Solo por mencionar algunas cuestiones, un maestro de escuela multigrado tiene que dividir su tiempo en la cantidad de contenidos, estudiantes, asignaturas, actividades, acciones con padres de familia, de gestión, de administración, etc. atravesados por demandas de diferentes sectores de la sociedad que incluso requieren resultados de diferente índole y que con el poco tiempo que cuenta le resulta difícil poder atender a todas y cada una de ellas, sin olvidar la satisfacción que se puede lograr con el trabajo diario.

La jornada ampliada, entonces, viene a abrir posibilidades de trabajo tanto para los docentes como para los estudiantes, desde el fortalecimiento de los aprendizajes fundamentales, la alimentación como base de un desarrollo físico fundamental, experiencias educativas nuevas que puedan desarrollar habilidades tanto deportivas, culturales, idiomas o basadas en tecnologías. Sin embargo, algunos factores determinantes para la jornada escolar están marcados tanto por cuestiones geográficas, como políticas, administrativas, etc. En el caso de lo administrativo, está configurado desde el calendario escolar, los días y horas de clase, aunque esto no siempre se cumple, pues lo atraviesan cuestiones como el ausentismo de los estudiantes, de los docentes, conflictos sindicales, de clima, entre otros.

2.1.2. Hablando de calidad de la educación

Hoy en día, los discursos educativos están marcados por el concepto de calidad educativa como la solución a todos los problemas en educación, pero ¿Qué se entiende por calidad educativa? ¿Quiénes son los encargados de decidir que es de calidad o no en el ámbito educativo? ¿Por qué hablar de calidad en educación? A continuación, se intenta esbozar este concepto tan ambiguo pero que hoy en día es de vital importancia para comprender la política educativa, no solo en México sino a nivel internacional.

Para comenzar, el concepto de calidad nace en el entorno empresarial y en este sector, ha sufrido numerosos cambios según las etapas históricas en que se ha abordado. En la edad media se comienza con la práctica de agregarles marca a los productos debido al interés de mantener una buena reputación, se puede decir que es una etapa artesanal pues los artesanos se convierten en instructores e inspectores, es decir, se encargaban del control de calidad de los productos.

Después de esto, surge la era industrial, caracterizada por la producción en masa de los productos. Derivado de esta exigencia se pone especial atención en mejorar la calidad de los procesos cobrando especial importancia los procesos de inspección para desechar aquellos productos que no se ajustaran a los requerimientos. Después de la segunda guerra mundial, se inician dos procesos diferentes sobre lo que era calidad, por un lado, en Estados Unidos se sigue con el proceso de inspección como la forma de asegurar la calidad, mientras que en Japón la idea era de prevención, es decir, asegura que el producto fuera de calidad desde el principio, desde los materiales o el diseño a seguir.

Seguido a este periodo, aparece el término “control de calidad total” y se distingue por “un esfuerzo por alcanzar la calidad en todos los aspectos dentro de las organizaciones sin importar su actividad económica, incluidas las áreas de finanzas, ventas, personal, mantenimiento, administración, manufactura y servicios” (Cubillos, s/f, p. 87), en esta etapa la calidad se enfoca en todo el sistema y ya no solo al producto.

En la actualidad, el concepto de calidad se refiere a la mejora continua de la calidad total. Aquí el factor humano es determinante para asegurar la calidad pues se considera que un liderazgo efectivo de los directivos será determinante en lograr procesos de mejora continua. Algo relevante es que hoy en día existe mayor competencia en un mundo globalizado donde se vuelve necesario vender productos de mejor calidad a menor precio que puedan reflejarse en las utilidades de la empresa.

Este concepto es trasladado al ámbito educativo y se inicia como problemática cuando los países comienzan a asegurar la cobertura pues la masificación de la educación había reportado graves deficiencias en la calidad. Se puede decir entonces que los esfuerzos estaban concentrados en asegurar que todos los niños tuvieran acceso a la escuela, pero no a la educación. En esta etapa se habla de una crisis de la calidad comenzando así la búsqueda de soluciones y tal parece ser que “calidad” es la solución adecuada.

Este concepto es utilizado por todos, pero nadie sabe explicar lo que realmente significa, incluso hay quienes la ven como un “concepto vacío” o como un “lema educacional”. Lo cierto es que se le atribuye significado de acuerdo a los intereses y perspectivas de quienes la definan (profesores, padres de familias, agencias políticas) y desde los lugares en los que se hace (práctica educativa o planificación). Entonces, no es pensable un concepto de calidad de la educación dado “que subyacen en ella las que se adopten acerca de sujeto, sociedad, vida y educación [...] (además) conlleva un posicionamiento político, social y cultural” (Edwards, 1991, p.15)

Ahora bien, entendiendo que el concepto de calidad dependerá de quién la defina, se plantean entonces dos posturas, por un lado, se puede hablar de calidad desde la parte institucional enfocados en seguir las indicaciones del mercado laboral, entendiendo la calidad de la educación desde la formación de la mano de obra para las empresas. En el otro lado, la postura de quienes critican esta forma de actuación y pugnan por una calidad como la formación de ciudadano activos y democráticos.

En este último caso, Freire (1996), distingue entre educación para la calidad como una “calidad primaria” que la educación tiene en sí misma (la calidad con la que soñamos, cierto objetivo), con una calidad “sustantiva” como aquella definida universalmente o una calidad como “terciaria”, es decir, el valor que le atribuimos a los seres, a las cosas, a la práctica educativa.

Freire (1996), aclara que la calidad en la educación depende de quién la defina:

Un elitista entiende la expresión (educación para la calidad) como una práctica educativa centrada en los valores de las élites y en la negación implícita de los valores populares [...] por otro lado, un demócrata radical [...] entiende la expresión como la búsqueda de una educación seria, rigurosa, democrática, en nada discriminatoria ni de los renegados ni de los favorecidos (p. 47)

En un segundo tema, la calidad de la educación, dice Freire (1996), se refiere a una cualidad “primaria” del concepto de educación y en un tercer tema, educación y calidad de vida, el concepto de calidad está limitado por el concepto “vida”. En cualquiera de los tres temas, calidad y educación son siempre cuestión política, sin la cual no es posible entender ni una ni otra, es decir, implica una opción política y exige una decisión política de materializarla.

En este mismo sentido Bonilla-molina (2014), define calidad de la educación como “una educación para la ciudadanía, con profunda pertinencia respecto a las necesidades locales y que “sirva para lo que dice servir”, para formar un hombre con conciencia crítica, comprometido con el destino independiente de su país” (p.8). Esta calidad de la educación de la que habla tiene que:

Garantizar que se enseñe, investigue y aplique los conocimientos de punta para formar generaciones que lideren la independencia económica, tecnológica, científica y del conocimiento en general con conciencia de los valores de la justicia social y la armonía con el ambiente” (p. 65).

Este autor, por su parte define seis niveles de actuación en materia de calidad educativa, lo que es relevante si se considera que en la educación intervienen muchos factores y

actores que no se pueden resumir en el docente. El primer nivel es al aula-procesos pedagógicos referido a “cómo se enseña” y que incluye métodos, evaluación, planificación y apuesta curricular. El segundo nivel es aula-plantel que incluye las dinámicas del trabajo del plantel con los procesos del aula. En un tercer nivel se encuentra el aula-plantel/comunidad de entorno donde se contemplan las dinámicas del centro educativo con respecto de las necesidades de la comunidad. El cuarto nivel le corresponde al aula-plantel/municipio-entidad regional que se refiere a esta relación entre la escuela y los gobiernos municipales y estatales mediante dinámicas participativas de planificación. En el quinto nivel le corresponde al aula-plantel/proyecto nacional, en donde se analiza las dinámicas del plantel con los objetivos estratégicos para la educación y, por último, el sexto nivel que es el aula-plantel/geopolítica internacional asociado a la construcción de una ciudadanía mundial.

En el otro extremo, se tiene a la visión institucional en la que calidad se entiende desde los resultados educativos en pruebas estandarizadas y aunque se hable de componentes del sistema, la centralidad parece estar en la actuación del docente. En este caso, Schmelkes (2005) agrupa en tres categorías los factores que determinan la calidad de la educación: características de la demanda, de la oferta y de la escuela. En la primera categoría se encuentra la condición socioeconómica de las familias que inciden directamente en el acceso, la permanencia y el aprendizaje en la escuela. En la segunda categoría se encuentra la relevancia del aprendizaje que ofrece la escuela y las prácticas pedagógicas, materiales disponibles, formación docente, tiempo dedicado a la enseñanza, el liderazgo del director y el sistema de supervisión y acompañamiento. Por último, en la tercera categoría, se encuentra la interacción oferta-demanda como la relación escuela-comunidad y más ampliamente sistema educativo-sociedad.

Schmelkes (2005), define calidad en función de los resultados de aprendizaje y en este mismo sentido, Sacristán (2013) opina que “Un sistema que produce bajos resultados en todo el alumnado o tiene un porcentaje alto que obtiene muy malas calificaciones no puede ser reconocido de calidad” (p. 104).

La calidad en muchas ocasiones se define a través de la comparación con otros países, a través de resultados obtenidos en pruebas estandarizadas que intentan medir las competencias con las que cuentan los estudiantes de determinado nivel educativo, como por ejemplo la prueba PISA que mide conocimientos de áreas como lectura, matemáticas y ciencias.

En México, la calidad de la educación se ha tornado tan inherente a la educación que existe toda una reglamentación para su implementación. En el artículo 3° constitucional se establece que: “será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos” (Fracción II, inciso D). En esta legislación la calidad se entiende como “el máximo logro de los aprendizajes de los estudiantes”, por lo que para lograrlo se plantea que el estado será el encargado de administrar los recursos necesarios tanto para la infraestructura, materiales, métodos, hasta organizar los procesos de evaluación para garantizar que los docentes cuenten con la formación necesaria, hoy concebida como la “idoneidad”.

Es de importancia mencionar que los procesos de evaluación, son hoy en día (desde la percepción gubernamental) el pilar para asegurar la calidad educativa. En este caso, se ha legislado la creación del SNEE, el cual estará coordinado por el INEE, quién está facultado para “evaluar la calidad” de la educación desde el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria), hasta el nivel medio superior. Este instituto se encargará de diseñar, aplicar, evaluar e informar de los resultados que los docentes obtengan en los procesos de evaluación a los que serán sometidos.

Para el INEE (2006), la calidad:

No radica sólo en el nivel de aprendizaje de los alumnos, sino que refleja las relaciones de coherencia entre todos los componentes del propio sistema. En esta perspectiva la calidad educativa comprende varias dimensiones: la pertinencia y la relevancia, que expresan la coherencia entre la enseñanza y las necesidades de los alumnos y la sociedad, respectivamente; la eficacia, que refleja la coherencia entre los productos esperados–los objetivos– y los realmente alcanzados; la suficiencia de los recursos de toda índole y la

eficiencia de su uso, que resulta de la coherencia entre insumos y procesos con los productos logrados con ellos (p. 9).

Además de esto, el mismo organismo considera que una parte importante de la calidad de la educación tiene que ver con el impacto en la vida adulta de los estudiantes, además de tener en cuenta a todos los componentes del sistema (insumos, contexto, procesos y productos). Aunque reconoce que las evaluaciones que forman parte de sus maneras de medir la calidad educativa no logran cubrir todos estos aspectos.

En la actualidad, en el contexto de las políticas educativas se habla de calidad educativa para todos, sin embargo, en este aspecto se retoma una de las cuestiones que plantea Filmus (2008) cuando dice que para lograrlo debe haber un equilibrio entre la política educativa y el contexto socio-económico que lo posibilitará. El autor afirma que no solo basta la decisión de un gobierno de aumentar el presupuesto en el plano educativo, sino que la base económica de la sociedad también crezca de manera sostenible.

Además, es necesario comprender que una educación de calidad tiene que contribuir a mejorar las condiciones de vida de la población, es decir, contribuir a que dentro de sus posibilidades elevar la calidad de la educación básica, primordialmente en los sectores marginados, donde la eficiencia de los docentes será una de las estrategias fundamentales para lograrlo pues es ahí donde más se necesita de la experiencia, competencias y profesionalización.

2.1.3. De la equidad en la educación

¿Por qué plantearse la equidad educativa? ¿No basta con hablar de la igualdad en educación? Para responder a esto, hay que tomar en cuenta la exclusión social que vive gran parte de la sociedad la cual provoca que exista una enorme cantidad de personas viviendo en situaciones precarias con poco o nulo acceso a servicios y lo peor es que día con día esta brecha se hace aún más grande polarizando completamente la sociedad en la que vivimos. “El aumento de la desigualdad, la polarización social, la exclusión, etc., son los resultados de un sistema que no se hace responsable del destino de las personas.

No hay ninguna instancia de protección en la cual se pueda depositar la confianza más que en uno mismo” (Tedesco, 2014, p. 54).

El concepto de equidad está unido al de justicia social, sobre todo por la necesidad de brindar mayor atención a las regiones más desfavorecidas. El concepto de equidad, se puede observar en diferentes ámbitos, como puede ser la equidad de género, en la salud, en los recursos financieros, etc. Y aunque su concepción primaria está centrada en la igualdad, no debe estancarse en esta idea, pues hay que reconocer que las personas no son iguales en todos sus atributos, es decir, se debe reconocer la diversidad que subyace en la conformación de la sociedad.

Entonces la equidad debe entenderse:

En el sentido de repartir los medios para favorecer a los desfavorecidos, no a la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos. En suma, la equidad en educación gira la cuestión de la justicia escolar a cómo resuelve la situación de los peor situados, en una redistribución proporcional a sus necesidades (Bolívar, 2005, p. 44).

La educación entonces, tiene la gran tarea de jugar un papel democratizador en contextos sociales tan diversos, heterogéneos y cambiantes. Este papel, ha pasado por diversas etapas, desde hablar de cobertura, es decir, fomentar la universalización del acceso a los servicios de educación en todas las modalidades, pasando a la actualidad a la calidad de la educación

El papel de la educación y del conocimiento en la formación del ciudadano implica incorporar en los procesos educativos una mayor orientación hacia la personalización del proceso de aprendizaje, hacia el desarrollo de la capacidad de construir aprendizajes, de construir valores, de construir la propia identidad (Tedesco, 2014, p. 55).

Sin embargo, para hablar de equidad en educación, es necesario reconocer que para lograr buenos resultados no solo tiene que voltearse a ver a las escuelas como instituciones que favorecen el aprendizaje de los estudiantes, sino que se tiene que analizar de forma sistémica las condiciones en las que viven los alumnos, los servicios

con los que cuentan, la alimentación, etc., en fin todo aquello que aporte a la formación integral del educando y que la favorezca, pese las condiciones desfavorables en la que viven. En la escuela se puede observar por un lado como un elemento necesario para lograr la equidad y por otro, entender que, en ella, se puede observar que tanta equidad está ofreciendo el estado para sus ciudadanos.

En este sentido, conviene retomar la pregunta que lanza Tedesco (2014) ¿Cuánta equidad social es necesaria para que haya una educación exitosa? Ya no se trata solo de reconocer el papel de la educación como fuente de equidad social, sino a la inversa, es decir, la equidad como medio para asegurar la eficacia de la educación. El éxito escolar está estrechamente relacionado con las condiciones en las que viven los estudiantes, lo que define el futuro de cada uno de ellos, así como el papel que van a desempeñar dentro de la sociedad misma.

El PETC, apuesta por la ampliación de la jornada escolar como una de las estrategias para favorecer la equidad, sin embargo, se debe considerar que “más cantidad de tiempo en las escuelas es una condición necesaria pero no suficiente. Una vez en las escuelas, es necesario que las horas de clases se conviertan en experiencias de aprendizaje” (Tedesco, 2005, p. 161). La equidad entonces, no se logra solo con la simple asignación de recursos o tiempo escolar, sino que requiere:

Que determinados bienes educativos sean distribuidos de forma equitativa, por ejemplo, los recursos, la calidad del profesorado, la oferta educativa, cuidando que las desigualdades no condicionen el aprendizaje y el rendimiento escolar, y poniendo los medios y recursos compensatorios de los alumnos desfavorecidos natural o socialmente (Bolívar, 2005, p. 44).

La equidad en educación, hasta el momento se ha visto como la formulación de programas compensatorios, es decir, como la asignación de recursos para las zonas más alejadas o con mayores carencias, en especial para el medio rural e indígena, entendiendo que son ellos los que sufren de mayores desigualdades. Sin embargo, esta concepción aún se queda corto pues hasta ahorita no ha demostrado su eficacia para la

mejora de las condiciones de los mismos, por lo que se requiere entender que equidad solo puede ser logrado si se identifican la mejora en las condiciones de vida de la población en general.

2.1.4. El problema de la justicia social

En una región donde se viven enormes desigualdades, donde no toda la población está teniendo acceso a los mismos servicios y lo que es peor, donde cada día se acrecienta esta brecha, se hace necesario plantearse como se está entendiendo la idea de justicia social en el ámbito educativo. Como concepto clave para entender el PETC, se hace referencia a la atención prioritaria de regiones rezagadas y grupos de población que son víctimas de marginación, de exclusión basados en las condiciones socioeconómicas que viven día a día.

En la actualidad, existen dos grandes concepciones de la justicia social, por un lado, la igualdad de posiciones o lugares y por el otro, la igualdad de oportunidades. En este sentido, la justicia social se debate entre a igualdad de todos los individuos y las inequidades sociales de las que son víctimas de una sociedad cada vez más competitiva y donde lo importante es el grado de productividad que alcance el sujeto.

La idea de igualdad de oportunidades es la más reconocida hoy en día, y en ámbito educativo es la que más se aplica, pues se piensa que brindando las mismas oportunidades de aprendizaje se puede llegar a una verdadera justicia social. Siguiendo con esta ruta, se entiende que “todos tenemos las mismas posibilidades de progresar en la vida y, por lo tanto, todos somos fundamentalmente iguales” (Cuenca, 2011, p.85). Para este autor, la igualdad de oportunidades contribuye a la construcción de la justicia social pues permite la movilidad social a través del talento y el esfuerzo individual.

La posición de la igualdad de oportunidades consiste en:

Ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático. Quiere menos reducir la inequidad entre las

diferentes posiciones sociales que luchar contra las discriminaciones que perturbarían una competencia al término de la cual los individuos, iguales en el punto de partida, ocuparían posiciones jerarquizadas (Dubet, 2014, p. 12).

Para lograr esta justicia social, entonces, es necesario diseñar estrategias que contribuyan a ofrecer a los estudiantes las oportunidades educativas necesarias para desarrollar todo su potencial y así mejorar sus condiciones de vida. Este propósito, justifica la aparición de programas compensatorios, proyectos de educación focalizados y estrategias de atención a regiones con mayor rezago. Esto habla de la importancia de las políticas educativas en el diseño e implementación de estos programas, como una forma de asegurar la justicia social en la escuela y no agrandar aún más las desigualdades dentro de los grupos sociales “la escuela es por excelencia la institución que desarrolla de manera más sistemática estrategias de igualdad de oportunidades; aun cuando la masificación educativa continúa dejando como saldo brechas entre los aprendizajes de los estudiantes” (Cuenca, 2011, p.87).

La escuela, tiene un gran compromiso en lograr la justicia social, ya que siempre se le ha visto como la facilitadora no solo de movilidad social, sino como el espacio donde se puede formar a los sujetos. En este sentido, para Piña:

Las funciones de la escuela no pueden reducirse a la formación de cuadros dirigentes y a la exclusión de los que no cuentan con la capacidad suficiente para ello, sino que deben preparar a los profesores y directivos en la pluralidad, con la finalidad de permitir a los individuos convertirse en sujetos (2012, p. 37).

Ahora bien, hablar de justicia social no es solo porque se debe priorizar a los grupos de población que requieren mayor atención, que sufren de escasez de servicios, que viven en condiciones de precariedad, sino porque la educación, tiene un compromiso de construir mejores sociedades. En este caso, para Cuenca (2011):

La noción de justicia social se asienta sobre la base de una tríada compuesta de manera “equitativamente proporcional” por la redistribución, el reconocimiento y la representación. Si algunos de estos procesos no logran desarrollarse o se ve limitado por decisiones de poder, entonces estaríamos asistiendo a formas de desigualdad o, mejor aún, de injusticia social. Por lo

tanto, justicia social es mejor distribución económica, mejor reconocimiento del valor de las diferencias y mayor representación en la vida social. La distribución de los ingresos. Por otro lado, hablar de justicia social, es referirse al derecho general a la educación (p. 85).

La concepción de la justicia social como igualdad de oportunidades coloca a todos los individuos en el mismo derecho de aspirar a los mejores puestos de trabajo, los ubica en una competencia continua, estableciendo así una dinámica donde se tiene que movilizar los talentos y el trabajo de todos. Sin embargo, hay quienes afirman que la igualdad de oportunidades solo acrecienta en mayor medida las desigualdades, pues si se consideran las condiciones económicas de los diferentes grupos sociales, es de reconocerse que no todos tienen las mismas oportunidades de acceder a las mejores posiciones, pues desde la línea de salida ya existen fuertes disparidades.

Para Dubet (2014) con la idea de las oportunidades se pasa a una dicotomía discriminación/identidad, donde para obtener la ventaja de las compensaciones se requiere exhibir los sufrimientos y las injusticias de las que son víctimas, una lógica que puede acarrear mayores perjuicios que beneficios. Además, esta idea puede ser una estrategia ideológica para enmascarar las condiciones de reproducción de las élites, culpando al propio sujeto de la imposibilidad de ascender, pues se le culpa de no contar con las competencias necesarias cuando se le han brindado todas las posibilidades necesarias para lograrlo.

La segunda idea de la igualdad de oportunidades se centra en los lugares que organizan la estructura social, es decir, la posición que ocupen los individuos. Este tipo de justicia social busca reducir las desigualdades de ingresos, de condiciones de vida, de seguridad o de acceso a servicios. Busca “hacer que las distintas posiciones estén en la estructura social, más próximas las unas con las otras a costa de que entonces la movilidad de las personas no sea ya una prioridad” (Dubet, 2014, p. 11).

Este autor, pugna por una justicia social vista desde la igualdad de posiciones, pues vista desde él, se trata de reducir las brechas de las condiciones de vida, pues una igualdad de

posiciones estaría asegurando una igualdad de oportunidades. A la vez, esta concepción, permite elegir (parcialmente) los modos de vida, además, engendra una sociedad menos cruel pues no se tendría que pelear por las posiciones como se da entre el modelo de igualdad de oportunidades. La igualdad de posiciones “sería más respetuosa y más justa: conduciría ante todo a mejorar los ingresos y las condiciones de trabajo de los obreros y a permitirles a los que quieran (y puedan) cambiar de posición” (Dubet, 2014, p. 105).

Lo cierto es que la idea de justicia social, no solo debe verse como la atención con programas compensatorios a las poblaciones más rezagadas, son como una oportunidad de reconocer la diversidad, tanto de las condiciones económicas, políticas o culturales de las distintas regiones, evitando el trato homogeneizador que tanto ha caracterizado a la política educativa, es decir:

no puede estar basada en la idea de tratar a todos de la misma manera. La justicia, particularmente la justicia social, debe perder el velo que cubre sus ojos y que le impide ver a quien se dirige y tratarlo de manera más adecuada a su situación (Tedesco, 2014, p. 30).

Por último, y no menos importante, para lograr la justicia social se necesario retomar a la educación como un derecho. El derecho educativo, puede entenderse como el derecho a recibir educación o como un derecho humano. En este caso, la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26, fracción 1 declara “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental” (ONU, 2015, p. 54).

2.1.5. Gestión escolar

El concepto de gestión, tiene dos vertientes ampliamente reconocidas, por un lado, es vista desde la parte administrativa, desde lo burocrático, mientras que por el otro lado es considerado como parte de la práctica docente asociándola a términos como “gestión pedagógica”, “gestión escolar” o “gestión educativa” y que en el fondo apuestan por un cambio institucional que bien podría concebirse como la apuesta por un trabajo en colectivo.

La Real Academia de la Lengua Española define a gestionar como “sacar adelante un proyecto”, “ocuparse de la administración, organización y funcionamiento de una empresa, actividad económica u organismo”, y “manejar o conducir una situación problemática”. Estas definiciones nos dicen mucho sobre la concepción del término y su arraigo a la noción de administración. Derivado de esta concepción administrativa, Pozner (1997) retoma el carácter político de la educación y la actuación de los directivos de un centro escolar, por lo que define a la gestión escolar como:

Una de las instancias de toma de decisiones acerca de las políticas educativas de un país. [...] realiza las políticas educacionales en cada UNIDAD EDUCATIVA adecuándose a su contexto y a las particularidades y necesidades de su comunidad educativa. [...] (o un) conjunto de acciones, relacionadas entre sí que emprende el EQUIPO DIRECTIVO de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa (p.33).

Tampoco se debe olvidar que la gestión escolar está orientada a las prácticas educativas, donde todos los actores involucrados intervengan eficazmente. En este sentido, para Chacón (2013) la gestión, es, ante todo:

Un sistema de saberes o competencias para la acción, un sistema de prácticas. Es decir, para que las organizaciones realmente puedan optimizar los frutos de la gestión es necesario pasar de una estructura de conocimiento individualista a una estructura colectiva, donde todos los integrantes de la organización aporten su porción de conocimiento (p. 64).

Por su parte, Salmasi (2013), reconoce la idea del cambio dentro de la gestión escolar, el valor de la práctica docente y la participación del colectivo, pues afirma que el propósito de la gestión escolar es:

Consolidar la condición creativa de la educación y su potencia como generadora de conocimientos, además reconocer la especificidad de la experiencia pedagógica en las organizaciones escolares [...] (y en la actualidad) implica participación del colectivo, entendiendo a la institución como una totalidad compleja e integrada, dada la infinidad de interrelaciones que ocurren dentro de ella y en su entorno (p. 254).

Hasta ahora se ha hablado de calidad como el objetivo principal del sistema educativo, pero para lograrlo no solo hace falta la revisión de factores relacionados a los docentes, a la infraestructura, contenidos o condiciones de los estudiantes, es necesario centrarse en el mismo sistema y es aquí donde cobra importancia el concepto de gestión escolar, pues la organización institucional de la escuela es también uno de las problemáticas más marcadas en el aspecto educativo de cualquier sociedad y llega a considerarse un problema si se reconoce como parte imprescindible para lograr la calidad educativa que tanto se anhela. Como afirma “la calidad no depende solamente de medios materiales, recursos financieros y profesores suficientes, sino también de variables cualitativas referidas al funcionamiento interno de las instituciones escolares” (Sacristán, 1992, p. 68). En este mismo sentido, Ezpeleta (1992), ve a la gestión escolar como determinante para la calidad de la educación, ya que:

La estructura y dinámica organizativa de la escuela, su conformación profesional técnica y material constituyen las bases reales para que el currículo y su operación encuentren una forma determinada. Forma que no es neutra respecto de la calidad de la enseñanza ni inocente respecto de los resultados de la escolaridad (p. 107).

Sin duda el concepto de gestión escolar está hoy en día muy presente en los discursos educativos entendido en un principio como promotor directo de la calidad educativa. Se dice que la mejora de la gestión escolar favorecerá la mejora del aprovechamiento escolar de los estudiantes ya que implica directamente una redefinición de las responsabilidades de todos los involucrados en el aspecto educativo.

El concepto de gestión como sinónimo de administración, evoca la imagen inmediata de una empresa donde el funcionamiento de la misma depende del actuar directo de quienes la dirigen. Por otro lado, gestión proveniente de corriente políticas-económicas y sus expresiones en el campo educativo se dirigen a la construcción de autogestión. Este concepto:

Más que ajustarse al sentido habitual de administración, se aproximan al de dirección, gobierno y más puntualmente a la idea de participación colectiva

por parte de los miembros de una organización en los procesos de diseño, decisión y evaluación del funcionamiento de la misma (Furlan, 1992, p. 141).

En el primer caso la gestión escolar es relevante si se analiza que desde los administradores surgen los programas encaminados a resolver las problemáticas educativas, pero estas propuestas tienen que tener objetivos claros, además de conocer adecuadamente el sistema educativo, así como la viabilidad de sus propuestas pues de lo contrario será un recurso desperdiciado. En este caso la gestión de la educación desde la política requiere:

Que la escuela sea el punto de partida de nuestras reflexiones, identificando qué es lo que se necesita ahí para garantizar que no solamente el acceso sea una experiencia de aprendizaje efectivo, con la calidad a que la población aspira y que los cambios pedagógicos y tecnológicos demandan (Namo de Mello, 1992, p. 49).

No hay que olvidar la práctica docente como parte primordial de la gestión escolar, pues la enseñanza por lo tanto se define en:

La forma concreta en que se regula el tiempo, el espacio, el comportamiento dentro de ellos, el uso de los materiales escolares, el orden, la relación entre los iguales y con los adultos, la relación entre profesores, la distribución del poder, el tiempo de ocio en relación al tiempo de trabajo, el condicionamiento de la vida fuera del centro a partir de las actividades dentro de él, la resolución de los problemas de disciplina, etc. Son influencias educativas sutiles derivadas de la forma de funcionamiento colectivo de la comunidad escolar. (Sacristán, 1992 p.70).

Siguiendo con la idea de la práctica docente, el concepto de gestión escolar está asociada de la misma forma a la de autonomía escolar, es decir, a las capacidades del docente para seleccionar las actividades dentro del aula, pero también al funcionamiento del centro escolar en los que la comunidad educativa tiene la principal tarea. En cuanto al docente,

La pretensión y reivindicación de la autonomía profesional se dirige a rescatar un espacio de decisión individual y colegiada que permita la expansión del artesano, artista o reflexivo crítico para establecer un clima de desarrollo profesional que permita, a su vez, una mejor acomodación del proyecto educativo a las necesidades de sus consumidores (Sacristán, 1992, p. 81).

Pero esta autonomía es relativa, si se considera que los docentes median entre lo institucional y lo pedagógico, entre los padres de familia y los estudiantes, entre las autoridades educativas y su accionar, por lo que entonces, el trabajo colegiado cobra relevancia y sentido para la gestión educativa. Estos cambios de un trabajo individualista a un trabajo de conjunto, tampoco se logra por lineamientos establecidos, se necesita un fuerte compromiso de la sociedad en general.

¿Por qué hablar de compromiso? en cierta medida porque hablar de gestión es hablar de toma de decisiones, de un accionar que en muchas ocasiones no está en las facultades del docente. Entonces, el reconocer las prácticas escolares, significa encontrarse con la realidad escolar y retomar estas experiencias para la mejora de los procesos de gestión, como afirma Quiróz (1992)

Solo si se conocen que características del currículo formal, de las condiciones materiales o de las concepciones de los sujetos orientan las prácticas en direcciones específicas, tendremos posibilidad de prever las nuevas gestiones pedagógicas que se generarán al introducir cambios en la normatividad curricular y al escenario de operación (p. 224).

Pero esta realidad nuevamente no tiene que ser ciega ante las influencias políticas, por el contrario, se debe retomar el papel que juegan estas en la definición de la gestión escolar, pues, “implica tender un puente hacia las gestiones políticas, administrativa y técnica cuya autonominación en los niveles superiores a la escuela les ha hecho prescindir de esa instancia donde sus políticas para realizarse necesariamente confluyen” (Ezpeleta, 1992, p. 107).

Sin embargo, como se ha mencionado la gestión escolar no se da por sí solo y tampoco se logran los propósitos de forma espontánea, al contrario, si se considera que son seres humanos quiénes son los encargados de ejercerla esta “es vulnerable a los arreglos internos e intereses personales de quienes trabajan en la escuela, debilitando de ese modo su propuesta pedagógica” (Namo de Mello, 1992, p. 61).

Además, resulta interesante mencionar que en la actualidad el concepto de gestión escolar retoma importancia para la política educativa y se propone la “autonomía de gestión”, la cual plantea

Habilitar y facultar gradualmente a las escuelas para que, bajo el liderazgo del director, se logre la participación de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones de organización interna y de contextualización curricular, así como en el uso de los recursos financieros conforme a las necesidades específicas de cada plantel y con efectos verificables en la mejora del servicio educativo. (SEP, 2016, p. 24).

De esta misma forma, la autonomía de gestión viene a tomar relevancia si se considera que en la actualidad la calidad educativa está en el centro de todo discurso político, por lo que el Acuerdo 717, se plantea que autonomía de gestión escolar:

Debe entenderse como la capacidad de la escuela de educación básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece. Esto es, que la escuela centra su actividad en el logro de aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes que atiende (DOF, 07/03/2014).

En este acuerdo, se delimitan las atribuciones de la sociedad y su participación dentro de la educación. Las autoridades educativas de los distintos niveles de gobierno están comprometidos a diseñar estrategias que faciliten el trabajo dentro de las aulas, ya sea con infraestructura adecuada, establecimiento de normas o el apoyo a los supervisores escolares o a las escuelas. Además de esto, se establece la participación de los padres de familia, los alumnos y los maestros para enfrentar los retos de la escuela, es decir, apoyo al trabajo que se realiza en ellas.

Lo interesante de esta concepción es que la asignación de los recursos parece ser una prioridad, pues sin ellos se torna difícil el poder llevar a cabo acciones de innovación en los centros escolares. Por otro lado, cabe destacar la idea de que en colectivo se puedan tomar las decisiones, incluso en materia curricular, lo que abonaría a la adecuación según los contextos escolares, aunque se debe ser cuidadosos para anteponer los intereses colectivos frente a los personales.

2.1.6. Trabajo colaborativo entre actores institucionales del PETC

La implementación de una política educativa, de alguna manera está determinada por la relación que se establece entre todos los actores involucrados. Estos actores, van desde las autoridades educativas federales, estatales, regionales, o locales, además de padres de familia, docentes y estudiantes. La forma en que se interrelacionen para de esta forma llegar a tener un equipo de trabajo es crucial para llevar a buen fin determinado programa, pues si todos siguen la misma ruta y existe apoyo de cada uno de ellos, es una manera de asegurar el éxito de dicha política.

Ahora bien, la relación que establecen no solo viene determinada por los lineamientos del programa, sino que tiene que ver, además, con la personalidad de cada sujeto, de las circunstancias en que se lleve a cabo, de la disposición que muestre cada uno de ellos, del rol, el proceso o del status que tenga en el programa. Entonces, estas relaciones que establecen son muy variadas y suelen darse por diversos mecanismos y propósitos.

A decir de Fichter (1994) las relaciones sociales son tan importantes, pues sin ellas un grupo simplemente dejaría de funcionar. De esta forma “las personas y los grupos pueden relacionarse y se relacionan entre sí de muchas maneras, y la sociedad total es una vasta y complejísima red de relaciones sociales, es decir, de modos de interacción” (p. 221). Para este autor, las relaciones se dan por el status, el rol y el proceso. En cuanto al primero, este tipo de relación se da de acuerdo al status social que ocupa un individuo con respecto a otros y que puede ser de subordinación, igualdad o superioridad. La relación de rol, se da según las pautas de comportamiento que conllevan el rol desempeñado, enfrentando y relacionándose según sus roles. Por último, la relación de proceso se refiere a las formas de interacción social dado por los diferentes roles que desempeñan los individuos. Estos procesos son de cooperación, acomodación, asimilación, conflicto, obstrucción y competencia.

Entonces, las pautas de comportamiento de un individuo están dados por el rol social en relación con otros roles sociales. Estas pautas de comportamiento, están determinadas

por la situación que ocupa una persona, y pueden ser conjuntivos o disyuntivos. Las primeras se refieren a una relación donde las personas se atraen y quedan más integradas entre sí, mientras que las segundas, se presentan cuando las personas se alejan y resultan menos solidarias. Las relaciones conjuntivas demuestran un interés en común y pueden resultar en situaciones provechosas tanto para el grupo como para la sociedad, mientras que las disyuntivas pueden evitar el logro de objetivos en común pues se encuentran en pugna constante.

Como se ha mencionado, las relaciones sociales pueden darse entre individuos o grupos. En estos últimos, se puede mencionar a las instituciones. Una institución es entendida como “una configuración o combinación de pautas de comportamiento compartidas por una colectividad y centradas en la satisfacción de alguna necesidad básica de grupo” (Fichter, 1994, p. 245). Una institución cultural, para Fichter, debe tener ciertas características: a) son intencionales, con un fin; b) tienen un contenido relativamente permanente; c) está estructurada; d) es una estructura unificada; e) está cargada de valor. Por lo que en una institución se pueden observar estos roles y relaciones enfocadas en la atención de necesidades sociales básicas.

Para autores como Ornelas (2010), el concepto de institución es ambivalente, pues observa que:

Autores cercanos a la ciencia política y el derecho, la noción de institución evoca el imperio de la ley, el establecimiento de normas y la necesidad de contar con grados de legitimidad o credibilidad (el estado de derecho en el lenguaje político del México actual). Para otros académicos, el término institución implica asuntos operativos como prestar servicios, construir caminos o administrar oficinas del gobierno; incluso, como en el caso de la educación, la palabra institución acoge la idea de los activos fijos (P. 294).

Lo cierto es que dentro de las instituciones las relaciones tienden a llevarse a cabo por juegos de poder, rutinas, relaciones de acuerdo a los reglamentos, motivaciones políticas o por las oportunidades que se les presentan. Estas relaciones de poder:

Obedecen a intereses políticos e ideológicos de personas, grupos, partidos políticos o instituciones y, por lo tanto, son dinámicas, se pueden modificar según se hagan o anulen alianzas, cambien los actores políticos o se den metamorfosis en el contexto en el que se desenvuelve el Sistema Educativo Mexicano (Ornelas, 2010, p. 295).

Ahora bien, estas relaciones de poder e interés político entre los diferentes actores institucionales, de alguna forma impide el trabajo colaborativo dentro de las mismas, provocando que cada uno de ellos actúe de forma aislada y según sus intereses, condiciones o necesidades, pues es de reconocer que “los docentes y directivos no son un grupo homogéneo, y que diversos factores como la motivación profesional, la experiencia, la formación profesional y las percepciones explican conductas, actitudes y respuestas a las condiciones de enseñanza en las escuelas” (Santizo, 2016, p. 156).

En este sentido, se trata de darle otro sentido al rol que desempeñan tanto directivos como autoridades educativas, es decir, pasar de ser meros administradores para formar parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para lograr esto, es necesario que todos los actores involucrados entiendan que el sistema educativo es una institución, por lo que es imprescindible desarrollar una cultura de trabajo colaborativo institucional donde todos los involucrados trabajen para el logro de las metas, en este caso, los objetivos del PETC.

Este trabajo colaborativo tiene que significar procesos de apertura y participación por cada actor involucrado y, además, supone:

por un lado, generar una cultura de la participación y el compromiso, y por otro descentralizar la toma de decisiones en el ejercicio de la autoridad [...] orientado a la tarea, donde cada integrante del equipo aporta desde la especificidad de sus competencias (Ruay, 2016, p. 55).

2.2. La cuestión docente en la implementación del PETC. La formación y experiencia, conceptos clave en la práctica docente

Sin el apoyo decente ninguna reforma, plan o programa educativo puede ser aplicado en las aulas. Los gobiernos deben entender que los docentes no son simples peones que se

mueven a voluntad de los intereses de quienes gobiernan o hacen recomendaciones sobre educación. Es momento de entender el papel fundamental del docente y que su formación y experiencia son determinantes para la puesta en práctica de cualquier modelo educativo, por ejemplo.

Al estado se le olvida, incluso, que es el quién emite las reglas para la formación de los nuevos docentes, los lineamientos para su ingreso al sistema educativos, las características clave para su práctica docente y, sobre todo, es quién brinda las condiciones para el trabajo del maestro. Formación y experiencia, se convierten en conceptos clave para entender un poco sobre los condicionantes que guían, incluso al sistema educativo.

2.2.1 Ideología docente y políticas educativas

La orientación ideológica de los docentes es determinante para la implementación de los programas educativos, pues de alguna forma guía el sentir y el proceder de los profesores ya sea para decidir si se inscriben o no al programa, o la forma en que se deben conducir en la aplicación del mismo. La importancia de reconocer la ideología del docente, se debe a la necesidad de analizar cuáles podrían ser aquellos intereses que guían el trabajo dentro del programa y, por lo tanto, la interpretación que ellos tienen de dicho programa como política educativa y los esfuerzos para lograr sus objetivos.

En cuanto a la conceptualización de ideología, Villoro (1997) la define como “una operación mental por la que los valores subjetivos, propios de un grupo, se presentan como si fueran objetivos” (P. 186). Para este autor, la ideología es un conjunto de creencias que siempre van a estar justificadas o desvirtuadas por los intereses particulares. Entonces, estas ideologías que van a retomar los profesores, ya sea de grupos con los que se sientan comprometidos o ya sea con concepciones particulares que respondan a sus necesidades, de alguna forma, van a ser puestos en práctica.

En este mismo orden de ideas, Cornforth (1980) la ideología es “más un producto social que individual” (p. 70). A decir de este autor, los individuos colaboran para la creación de las ideologías, pero son estas ideologías dominantes las que constituyen el desarrollo de las opiniones de los individuos, los cuales a través son influidos por estas ideologías de tal manera que las expresan en sus conceptos, convirtiéndose en sus portavoces. Entonces, la ideología va a estar determinada por las condiciones sociales de cada grupo, de sus prácticas sociales y de la forma de vida material y esta puede cambiar de acuerdo al desarrollo social.

Manheim (1987) por su parte nos dice que el concepto de ideología tiene dos sentidos distintos y separados: concepto particular y un concepto total. Por un lado, un concepto particular que expresa nuestro escepticismo respecto de las ideas, mientras que el concepto total como aquella propia de un grupo o de una época. Esta conceptualización de ideología tiene que ver con las opiniones, afirmaciones, proposiciones y sistemas de ideas que son interpretadas de acuerdo a la situación social en las que se encuentren.

Por su parte, Hernández (2010) nos dice que ideología también puede entenderse como:

Una estructura, sistema o urdimbre de valores, de creencias y de principios que puede permitirnos un entendimiento o interpretación del mundo, que permite buscar una acción social y política determinada y que, en último término, puede ordenarse hacia la conquista y legitimación del poder (p. 135).

La ideología docente, como afirma Hernández (2010) resulta relevante pues el discurso educativo subyace siempre un discurso ideológico. A decir de este autor, la educación “conlleva un discurso y una acción de naturaleza eminentemente ideológicos; o que, finalmente, en la “política educativa”, la “ideología” llega a adquirir un valor de singular relevancia, cuando no la impregna por completo” (p. 135).

En este sentido, el sistema educativo mexicano, desde su concepción ha estado bajo la dirección de grupos de poder que han intentado imponer su posición ideológica, su forma de concebir el mundo intenta implementar esta visión del mundo a través de

políticas educativas que sin duda van a afectar a la sociedad en general, incluso esta ideología puede enmascarar las posiciones de dominación social.

Por otro lado, dentro del mismo sistema educativo, se han creado grupos de poder desde donde se intentan imponer ideologías, ya sea desde la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en contra de las “políticas neoliberales”, desde el SNTE con un firme compromiso con las políticas de estado, o ya sea desde el mismo sistema. En este caso, se habla de dos corrientes bien definidas, por un lado, aquellos que se consideran de “izquierda” o liberales, con un fuerte compromiso social, mientras por el otro, los de “derecha” o conservadores fuertemente comprometidos con las leyes de mercado.

Ahora bien, en lo que se refiere a la zona escolar 162, esta es una zona que se considera “democrática” adherida a la CNTE como grupo de poder que intenta resistirse a las políticas educativas del estado. Desde esta perspectiva, intentan oponerse a todos aquellos programas que consideran vulneran sus derechos laborales, resistencia que manifiestan participando en huelgas, marchas o no participando en los programas educativos. Sin embargo, y como se ha mencionado, aunque estas ideologías de un grupo intentan ser totalizadoras, es de reconocer que existen aquellos intereses particulares, es decir, creencias de cada docente que no siempre está a favor de las consignas de la CNTE, dando como resultado que algunos maestros se inscriban en programas como el PETC rechazado por otros grupos como el del nivel indígena.

2.2.2. Formación docente

No cabe duda que la formación del docente es una de las cuestiones que tiene mucho peso en el momento de implementar un programa o cualquier política educativa. Para ejercer como docente hoy en día se requiere cierto grado de estudios derivados de la necesidad de contar con profesionales de la educación. En este sentido se puede reconocer que la profesión docente ha pasado por varias etapas, desde considerar a

aquellos que tenían más habilidades para enseñar a otros, hasta hoy en día que se requiere contar con el grado de licenciatura para ello.

Aunado a esto, la formación docente tiene un carácter político pues lo que se espera de ella ha sido definido desde las políticas de estado y, sobre todo, del modelo de ciudadano que se quiere en determinado país. Desde la política educativa, se toman las decisiones sobre el tipo de formación que se debe recibir por parte de los futuros maestros, aunque en muchas ocasiones esta formación no está totalmente ajustada a la realidad. Se concibe así un desajuste entre la formación docente y la verdadera práctica docente, en el que muchos nuevos profesores no saben cómo enfrentar las problemáticas que se les presentan.

Ahora bien, con el discurso de calidad educativa, se busca entonces, la calidad del docente que viene a ser expresada por la profesionalización de la práctica pedagógica. Se debe tomar en cuenta que ser docente en muchas ocasiones es no considerarlo como un profesional, de hecho, en algún tiempo fueron llamados “Normalistas” como denotación de aquellos que realizaron estudios en una Escuela Normal y que a la vez estaban formados para atender a la educación básica, pero no eran reconocidos como profesionales de la educación. Pero, entonces ¿Qué se requiere para que pueda ser considerada como una profesión?

Tenti (2011) enumera algunas características de una actividad para que pueda ser considerada como profesión: ser una actividad racional que requiere fuertes dosis de conocimiento en constante desarrollo, goza de autonomía en la realización del trabajo, resulta ser una actividad colectiva a la vez que sirve para la subsistencia de quien la ejerce y, por último, el prestigio social del que goza el profesional.

La formación, entonces, es vista como una profesionalización y ésta a su vez relacionada directamente con el título universitario que se posea y que da cuenta (al menos institucionalmente) de las competencias que se poseen para ejercer tal o cual profesión.

En este sentido Tenti (2011) dice “por un lado el título universitario es socialmente prestigioso y requiere estudios prolongados, pero, por el otro puede objetársele que no garantiza la posesión de las competencias requeridas para el ejercicio de la profesión” (p. 121). Aunado a esto, se puede ver la formación docente, por un lado, la posesión de conocimientos sobre la materia a trabajar y por otro, la didáctica de la misma, lo que en conjunto pueden hablar de un profesional de la educación.

Siguiendo con estas ideas vale la pena retomar la formación docente desde dos ángulos, la formación inicial y la formación permanente. En el caso de la formación inicial tiene que ver con la institución formadora de los nuevos maestros. En México, la formación docente, históricamente se había relegado a las Escuelas Normales como las instituciones donde se aseguraba que los futuros profesores aprendieran cuestiones de didáctica y pedagogía.

Sin embargo, en la actualidad esta profesión se ha abierto a otras profesiones a tal grado que las Escuelas Normales, quienes han sido consideradas históricamente como las formadoras de docentes, han dejado de tener esta responsabilidad y en la actualidad se puede hablar de una gran variedad de profesiones que pueden acceder a un lugar como docente frente a grupo. Para el caso del nivel primaria, en el que solo se admitía a Licenciados en Educación Primaria, estos lugares se han abierto a Licenciados en Educación, Licenciados en Pedagogía, Licenciados en Educación Especial, entre otros, provenientes tanto de escuelas públicas como privadas.

En este sentido, cabe preguntarse ¿Qué se espera de los nuevos docentes? Esta pregunta es un poco difícil de contestar si se considera que la realidad está cambiando constantemente y que, probablemente el tipo de formación planteado en este momento, no pueda funcionar para un futuro próximo. Desde esta perspectiva, Imbernón (2008) plantea que la formación inicial “ha de dotar de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, ha de capacitarse al futuro profesor o

profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesarias” (p. 51).

La idea de cuál es la preparación con la que deben contar los futuros maestros, ha sido discutido constantemente. Desde diversas perspectivas se ha pensado que con el solo hecho de la vocación era suficiente para poder formar a los estudiantes, aunque con una sociedad cada vez más exigente, ésta formación ha sido planteada como la de un profesor investigador de su propia práctica, en la que con una constante reflexión y análisis pueda desempeñar mejor su función, además de poder transformar su realidad escolar.

Entonces, Imbernón (2008), sugiere que la formación docente en su etapa inicial debe estar guiada por:

- a) Conocimientos teóricos
- b) Conocimientos significativos
- c) Conocimientos, estrategias, recursos y materiales funcionales
- d) Atención a la diversidad
- e) Prácticas profesionales como eje de la formación docente
- f) Experiencias interdisciplinarias
- g) Discusión
- h) Promover la investigación
- i) Análisis de situaciones
- j) Participación escolar
- k) Elaboración de alternativas

Por otro lado, la función de las instituciones formadores de docentes, debe ser otro rubro a considerar en la formación docente pues son ellas las encargadas de promover esta profesión. Desde la política educativa, desde las organizaciones sociales, desde la sociedad y sobre todo desde las instituciones, se tienen que establecer mecanismos para

asegurar una formación para la realidad que van a enfrentar y que los nuevos profesores sean capaces de adecuarse y transformar esa realidad.

Además, se considera que la formación inicial debe ir acompañada de un fuerte compromiso por la formación permanente como una forma de asegurar la actualización de las competencias sobre todo en el momento de responder a las exigencias de la sociedad. La labor del docente, requiere una capacitación permanente pues ante una sociedad tan cambiante, las políticas educativas o los avances tecnológicos (por mencionar algunos) demandan nuevas formas de trabajo que requieren la constante actualización de las competencias de los profesionales de la educación:

La educación permanente es una inversión necesaria para responder a las demandas que se generan en el mercado de trabajo. Las diversas y periódicas políticas de reforma del sistema educativo van acompañadas de nuevas exigencias. Muchas veces su aplicación en las aulas requiere la movilización de nuevas competencias que es preciso generar en el cuerpo docente (Tenti, 2005, p. 73).

La gran diferencia entre la formación inicial y la formación permanente es que esta ya cuenta con la práctica docente, es decir, el terreno donde los profesores pueden poner a trabajar toda la concepción teórica que desarrollaron durante su formación inicial. Así el profesorado principiante:

Pasa del conocimiento proposicional (normalmente teórico, intuitivo y experiencial de su vida como alumno y de carácter predominantemente técnico) a un conocimiento estratégico espontáneo que se irá sedimentando como conocimiento "situado", o sea, automatizado o rutinizado, pero sin una reflexión previa sobre las diferentes aplicaciones (Imbernón, 2008, p. 59).

La experiencia docente se vuelve clave para la formación de los profesores pues le brinda lo que podría denominarse como "aprendizaje informal", además de que en el colectivo docente se proporcionan talleres informales (dirigidos por los compañeros de trabajo), que ayudan a reconocer y contar con nuevas estrategias para resolver sus problemáticas.

En la formación, se debe entender que intervienen diferentes factores como la cultura de las instituciones educativas, la realidad que se vive día a día y sus interacciones, las

relaciones que se establecen con la comunidad escolar, con el colectivo docente, el apoyo entre compañeros de trabajo, etc. En este caso, Imbernón (2008), propone que el docente deje de ser un “reproductor mecánico”, en el que solo espera lo que otros le proponen para solucionar las problemáticas, para convertirse en un agente que “busca en su situación problemática una solución”. Se trata de una redefinición de la formación, donde a través de su práctica reflexiona, extrae conclusiones, planifica su accionar e implementa estos nuevos elementos siempre en busca de la mejora continua.

2.2.3. Experiencia docente

Hablar de experiencia remite necesariamente a tratar sobre el tiempo de trabajo de los docentes, es decir, de la antigüedad en el servicio. La experiencia docente, está asociada a los años de servicio “a través de los cuales han experimentado, sin duda, diferentes situaciones que les han producido sufrimiento o satisfacción, condiciones que les han hecho dar sentido a su vida personal y profesional” (Fuentes, 2016, p. 35).

La importancia de la experiencia radica en que esta puede favorecer o entorpecer la labor docente, la cual va a depender de los aprendizajes acumulados durante toda su trayectoria académica y a la vez esta determinará el tipo de experiencia con la que cuenten. Por otro lado, la experiencia está fuertemente unida a la formación que posee el profesional, pues de ello dependerán las acciones que realice en las aulas y la conducción sobre el aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, es de reconocer que la “formación docente se desarrolla en una escuela como espacio que está sobredeterminado por las condiciones económicas, políticas y culturales” (Fuentes, 2016, p. 36). Es decir, esta experiencia, se va determinando por las circunstancias en las que le toque llevar a cabo su práctica docente, las cuales van a ser determinantes para favorecer o entorpecer el trabajo de los profesores.

En el caso, de la docencia en la escuela primaria, se puede decir es una profesión que permite a los docentes pasar un largo periodo en ella ya que se trata de una profesión

que favorecía una estabilidad laboral, aunque en la actualidad esta estabilidad está en conflicto por los procesos de evaluación a los que son sometidos los docentes y que de alguna manera pone en riesgo el trabajo de muchos profesores pues en caso de no aprobar dados cierto número de oportunidades serán removidos del cargo.

Rescatando la idea de los condicionantes donde se lleva la experiencia docente, la primera tiene que ver con el tipo de contexto donde se realice y que delimita la cantidad de recursos con las que se podrá contar para realizar la labor. No es la misma situación en un contexto urbano que en una comunidad rural donde los estudiantes carecen de servicios básicos, además, que la institución escolar suele no contar con los recursos necesarios y los docentes están más preocupados por atender otras situaciones dejando de lado el trabajo pedagógico.

En un segundo momento, es de reconocer que la experiencia docente es de carácter histórico, es decir, solo se puede entender si se analiza el desempeño que se ha tenido en otros contextos y en otros tiempos, que bien podría denominarse acumulativa pues con el paso de los años esta va tomando forma y los docentes van desarrollando nuevas formas de trabajo, nuevas maneras de enfrentar las problemáticas que se les presentan y nuevas estrategias pedagógicas.

Además, no solo se gana experiencia desde la perspectiva propia, sino que se construye sobre las experiencias de otros, pues “la experiencia se convierte en una construcción colectiva e histórica del trabajo docente, ya que en ella se sintetizan experiencias no solo propias y del presente, sino de otros maestros, de otras prácticas docentes remotas en el tiempo” (Mercado, 2002, p. 59).

El trabajo que se realiza en las escuelas no está dado solo por las capacidades de cada docente ya que el solo hecho de pertenecer a una institución escolar significa que sus acciones están normadas por ella; es decir, en las escuelas podemos ver como se dan encuentros entre docentes, estudiantes e incluso miembros de la sociedad, pero éstos

están determinados por las reglas que rigen la vida misma de la escuela o como plantea Giddens (1995) “se trata de sendas fuertemente influidas por parámetros institucionales básicos de los sistemas sociales en que están insertas y que además los reproducen” (p. 174).

Como se puede ver, la escuela se convierte en un espacio social donde la educación se convierte en el agente fundamental de la reproducción y de las estructuras de poder a través de la cultura de las clases dominantes que en un primer momento se da en la familia como esta institución social que hereda la cultura y puede ser un medio de éxito o fracaso escolar que convierte al docente en el principal reproductor de las relaciones de poder.

Sin embargo, se tiene que reconocer que en las escuelas esta relación de poder no se da de forma simple, por el contrario, resulta importante analizar cómo los docentes ponen en práctica el PETC, es decir, si el planteamiento del programa es abordado tal como lo plantean las políticas educativas o si dentro de las mismas escuelas se están dando resistencias para su aplicación, ya que como menciona Giroux (1997)

las escuelas son ámbitos ideológicos y políticos fuera de los cuales la cultura dominante “fabrica” sus “certezas” hegemónicas; pero las escuelas son también lugares donde a través de una lucha y un intercambio ininterrumpidos en respuesta a las condiciones socio-culturales que “arrastran” en sí mismas las prácticas institucionales, textuales y vividas definitorias de la cultura escolar y de la experiencia de profesores y estudiantes (p. 220).

Las escuelas, se han convertido en centros donde se dan la conformidad, la tensión o la resistencia. Para Giroux (2014), se trata de entender que estas no solo son sitios de reproducción de la cultura dominante (sociocultural), sino también lugares de contestación y lucha. Para él, se debe localizar este nuevo discurso y nueva forma de pensamiento (y de actuación) sobre la forma y posibilidad de trabajar dentro y fuera de las escuelas. En este sentido, cobra relevancia la comprensión que tiene los actores sobre sí mismo respecto de su situación y de las fuerzas que invaden su situación autónoma.

El aula de clases, es el lugar donde cada docente tiene injerencia, donde puede influir, pues como menciona Giroux (2014) “las escuelas están atadas a políticas, intereses y recursos educativos que soportan el peso de la lógica e instituciones del capitalismo, también suministran espacios para la enseñanza, conocimiento y prácticas sociales emancipatorios” (p. 153).

En este caso, los maestros juegan un papel decisivo, pues es esencial que “tomen seriamente no solo las creencias y rutinas de la escuela, sino también los significados subyacentes y las experiencias que caracterizan a los estudiantes de diferentes grupos socioeconómicos, los cuales existen en varios grados de compatibilidad y resistencia hacia la cultura dominante de la escuela.” (Giroux, P. 92). Este explicar la fuente, los mecanismos y los elementos que constituyen la cultura de la escuela es para Giroux (2014) la dialéctica crítica. Una dialéctica que no solo contempla una reflexión, sino que va dirigida al accionar a favor de las clases marginadas.

Los maestros, entonces, tienen una doble función, por un lado, se requiere que analicen de qué forma se da la relación entre los agentes colectivos y las condiciones históricas particulares y locales en las que se encuentran ellos mismos, es decir, el discurso crítico que muestre la reacción de los seres humanos de diferentes clases sociales ante las limitaciones, ya sea para cambiarlas o mantenerlas. Y por otro, que se asuma que las escuelas son sitios sociales donde se marca la lucha y la contradicción. En esta ruta, se reconoce que están marcadas y atadas por las políticas, intereses y recursos educativos, que soportan el peso del capitalismo, pero a la par, suministran espacios para la enseñanza, conocimiento y prácticas sociales emancipatorias.

Las escuelas entonces, son estos lugares donde se da apoyo a los procesos de dominación y al mismo tiempo se localizan resistencias. Se puede decir que conlleva siempre una naturaleza contradictoria, donde la participación humana recobra vital importancia para comprender como se dan estos procesos, desde la ideología de cada grupo social hasta los momentos de actuación.

En la teoría de resistencia, resulta esencial analizar cualquier acto de resistencia, es decir, el grado en que se expresa una forma de rechazo que enfatiza, de forma implícita o explícita la necesidad de luchar en contra de los nexos de dominación y sumisión. En este caso, es importante ya que, los docentes de forma consciente o inconsciente pueden realizar actividades en contra de las formas de dominación del capitalismo y fomentar en sus aulas una crítica a las metas planteadas por la política educativa a favor de una educación reflexiva.

Se hace necesario mencionar que se busca entender como las acciones de los docentes para llevar a la práctica el PETC están cargadas de significados; estos tienen que ver directamente con las acciones que emprenden para dar respuesta a este programa. Pues “se les impone una política educativa en la que las necesidades sociales le mueven a él y a sus alumnos como peonzas, al servicio de las exigencias políticas o económicas del momento” (Esteve, 2011, p. 32). Esta actuación, por lo tanto, tendrá una fuerte dependencia del marco normativo institucional en el que enseñan. En este escenario, Esteve plantea que los docentes pueden reaccionar de dos formas ante estos cambios, por un lado, pueden rutinizar sus actividades, siguiendo los lineamientos y de alguna forma caer en la simulación y por otro pueden accionar a favor de sus estudiantes.

Es en este caso que interesa comprender la función que están desempeñando los docentes en el actuar cotidiano dentro del salón de clases, pues, por un lado, ellos tienen en sus manos las decisiones sobre lo que tienen que hacer para dar respuesta a las exigencias no solo del PETC, sino de otros programas educativos. Giroux propone que simples acciones pueden estar cargadas de conflicto, esto es, pueden ir en pro de las condiciones de los estudiantes. Un ejemplo de esto, se tiene en el horario ampliado, cuestión que en el actual discurso político es sinónimo de calidad educativa, sin embargo, hay que revisar si es lo que los estudiantes requieren de acuerdo a la edad o al contexto, y si el docente toma decisiones con base en estas condiciones o solo cumple con el programa de una forma pasiva.

2.3. La formación del estudiante en el PETC. Una revisión de aspectos clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje

En una sociedad tan cambiante y cada vez más compleja, en la que cada día se exige más y más y que al parecer esto irá aumentando con el tiempo, se requiere que la educación no se quede estancada, que busque poder responder a estas nuevas condiciones y, sobre todo, que se comprometa con cada estudiante, de todas las regiones del país y de todos los niveles socioeconómicos, pero que sea un compromiso real y no un simple discurso político para ganar simpatizantes.

El PETC, desde el diseño, retomamos estas condiciones y se plantea por un lado brindar una formación integral al estudiante de educación básica, partiendo de un currículo centrado en el enfoque por competencias, el cual aparece en el plan y programas de estudio con la RIEB en el 2011 y que pretende cambiar el rumbo de la educación y la mejora de la calidad educativa.

Además de esto, introduce en sus lineamientos el trabajo con TIC, ya que se han convertido en parte vital de la vida cotidiana. Es de reconocer que muchas regiones no están siendo partícipes de los avances tecnológicos y son precisamente esas poblaciones que requieren mayor apoyo, y que en el PETC es uno de los objetivos claros.

2.3.1. Aprovechamiento escolar vs Aprendizaje significativo

Una de los objetivos de todo sistema educativo es lograr que todos y cada uno de los sujetos en edad escolar puedan acceder a una escuela, es decir, se busca universalizar la educación. Sin embargo, este no es el único problema al que deben enfrentarse, pues una vez que se embarcan en la propuesta de la igualdad de oportunidades surge una nueva meta que es el de lograr una educación de calidad, acompañada del objetivo de mejorar el aprovechamiento escolar.

Pero ¿Qué se entiende por aprovechamiento escolar? Y ¿Cómo lo visualizan los docentes en las aulas? O mejor dicho ¿Cómo intervienen los profesores para mejorar las

capacidades de sus estudiantes? Y si esta visión ¿está acorde a la del sistema? o ¿Cada profesor tiene su propia perspectiva de lo que quiere lograr con sus estudiantes? En este sentido, cabe preguntarse hacia donde van las escuelas de tiempo completo en materia de aprendizaje escolar pues es el objetivo último de la propuesta, además, de tomar en cuenta que, para lograr verdaderos cambios, se requiere que todos y cada uno de los involucrados se alineen en los objetivos, es decir, emprendan un trabajo colaborativo consensuado y bien informado.

Para comenzar, existen muchas formas de tratar el avance de los estudiantes en el sentido escolar, se suele denominar aprendizaje escolar, aprovechamiento escolar, rendimiento escolar, desempeño académico, etc. Y estos a la vez suelen usarse como sinónimos para denominar al mismo proceso y en el mismo sentido, sin embargo, cada actor educativo, lo interpreta según las condiciones y necesidades del contexto.

El aprovechamiento escolar, es entendido como la competencia lograda por los estudiantes de acuerdo a un currículo escolar establecido en el plan y programas del nivel educativo del que se trate, es decir, se valoran los resultados obtenidos por los estudiantes en determinadas asignaturas. De esta forma, el aprovechamiento escolar se ve directamente relacionada con los procesos de evaluación, pues existen procesos de acreditación que todo estudiante necesita aprobar para escalar en los distintos niveles educativos que forman parte del sistema educativo.

Entonces ¿Cómo saber si los estudiantes están mejorando el aprovechamiento escolar? Esto se intenta responder desde los programas de evaluación que no solo se aplican a estudiantes, sino que están abarcando a los docentes de todos los niveles educativos. Instaurar sistemas de evaluación son compromisos nacionales que intentan ser un referente para analizar el nivel en el que se encuentra el sistema educativo. A decir de la UNESCO, estos sistemas de evaluación son medios para comprobar los avances de los estudiantes y sobre todo si los países están cumpliendo con los acuerdos que se firman a nivel internacional:

Para poder hablar seriamente de la calidad de la educación es importante que se pueda definir y medir. Los países que tratan de proclamar el derecho de todos los niños a una educación básica necesitan medios fiables para establecer los conocimientos y las competencias que este tipo de educación comprende. Necesitan también medios técnicos y capacidad de organización para medir los resultados de los alumnos, contrastarlos con las normas establecidas, y evaluar si los sistemas escolares están asumiendo convenientemente su responsabilidad (2000, p. 8).

Como se puede notar esta es una visión institucional, donde lo importante recae en los resultados de las evaluaciones, en puntajes que los estudiantes consiguen al resolver pruebas estandarizadas. Sin embargo, el aprovechamiento, tiene que ser visto desde la práctica docente, desde las aulas, y el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes. El aprovechamiento escolar, en las aulas, es vista como la asignación de calificaciones para acreditar una materia y se pierde de vista el objetivo principal que es el aprendizaje.

Pero entonces, ¿Cómo se ve al aprendizaje escolar desde las aulas? ¿Cuáles son las ideas de los maestros sobre lo que deben o no aprender los estudiantes? La idea de aprendizaje escolar, retoma importancia si se le ve desde lo que se considera como aprendizaje significativo. Hablar de aprendizaje significativo, comprende:

Poner de relieve el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza/aprendizaje. El alumno aprende un contenido cualquiera – un concepto, una explicación de un fenómeno físico o social, un procedimiento para resolver determinado tipo de problemas, una norma de comportamiento, un valor a respetar, etc.- cuando es capaz de atribuirle un significado (Coll, 1988, p. 134).

Siguiendo con esta idea, queda claro que lo que para el maestro es significativo puede no serlo para el estudiante, o peor aún, lo que para el sistema es necesario, para los estudiantes no es relevante. Además, es necesario tomar en cuenta el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, pues lo que represente significativo va a depender de lo que les sirve en ese medio, y no de lo que se supone tienen que aprender. El contexto, adquiere relevancia pues es a partir de este, que los estudiantes pueden darle significado a un nuevo conocimiento ya que la forma en que se acerquen a él, no solo dependerá de los conocimientos previos, sino de los intereses y necesidades de los mismos.

¿Qué le corresponde al maestro entonces? El papel del maestro es de gran importancia, pues es quien tiene que mediar entre los contenidos de los planes y programas de estudio y los intereses y necesidades de los estudiantes. Además, de que:

Es el profesor el que determina con su actuación, con su enseñanza, que las actividades en las que participa el alumno posibiliten un mayor o menor grado de amplitud y profundidad de los significados construidos y, sobre todo, el que asume la responsabilidad de orientar esta construcción en una determinada dirección (Coll, 1988, pp. 140-141).

La construcción del conocimiento es una tarea que les corresponde directamente a los alumnos, pero los maestros tienen una gran tarea y responsabilidad, pues de ellos depende en gran medida la forma en que los estudiantes se acercarán a este y por supuesto, del aprendizaje que logren al final.

2.3.2. Formación integral del estudiante

El sistema educativo mexicano se ha caracterizado por la parcialización del conocimiento, por la presentación de un currículo organizado por asignaturas en la que cada una se dirige a atender determinada área ya sea del conocimiento, habilidad o actitud a favorecer en el estudiante. Se puede decir que se trata de parcializar la formación del estudiante, dejándole la responsabilidad de “armar” en un segundo momento su formación.

En la actualidad, desde el aspecto educativo se ha puesto especial interés en brindar una formación integral a los estudiantes. Se trata de poner en marcha reformas que abarquen a todas las áreas de las competencias del alumnado. Esta formación integral, debe reconocer todas las áreas que ayuden a formar la personalidad de la persona, motivando en todo momento la autonomía y las competencias.

La formación integral es entendida como “un estilo educativo que pretende no sólo instruir a los estudiantes con los saberes específicos de las ciencias sino, también, ofrecerles los elementos necesarios para que crezcan como personas buscando desarrollar todas sus características, condiciones y potencialidades” (Asociación de

Colegios Jesuitas de Colombia, 2003, p. 6). La formación integral desde esta perspectiva busca la realización plena del estudiante hasta llegar a su vida adulta, incluso mejorando su calidad de vida y del entorno social.

Para Delors (1997), la educación cada vez resulta más demandante por los cambios que se observan en la sociedad, en especial la circulación y almacenamiento de la información, así como la proliferación de nuevos medios de comunicación. Para este autor, la educación

Deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos (p. 91).

En este sentido, la educación no solo debe brindar los conocimientos necesarios para hacer frente a las nuevas exigencias, sino la forma de poder manejarse en ella. En palabras de Delors, significa brindar al alumno las “cartas náuticas” y “la brújula” para poder conducirse en este mundo cada vez más complejo. La educación entonces, debe estructurarse en cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Estos cuatro aprendizajes, se han convertido en los pilares de la educación que se ha retomado en el sistema educativo mexicano en el plan 2011 de educación primaria y que intentan ser la base fundamental del aprendizaje de cada persona a lo largo de toda la vida. En este caso, se reconoce que todos y cada uno de los estudiantes, deben desarrollar estas cuatro competencias generales como una forma de asegurar que continúen aprendiendo a lo largo de toda la vida, ya sea en contextos formales o informales.

En el “aprender a conocer”, el estudiante tiene que adquirir los instrumentos de la comprensión, es un aprender a conocer, a descubrir, a ejercitar la memoria, la atención

y el pensamiento. Se trata de “aprender a aprender” pues la adquisición del conocimiento nunca termina. En segundo término, “aprender a hacer”, se refiere a las capacidades de poder influir en el propio entorno, es decir, se reconoce la importancia del aprendizaje práctico o la preparación para el trabajo como profesional, sino que va más allá, hacia una formación que pueda complementarse día a día.

En cuanto al “aprender a vivir juntos”, se refiere a la capacidad de participar y convivir con los demás, lo cual resulta seriamente necesario si se considera que vivimos en una etapa cada vez más competitiva. Delors, reconoce a esta competencia como el descubrir al otro, es decir, tomar conciencia de la diversidad y la interdependencia entre los seres humanos, además de la participación en proyectos comunes que aseguren un desarrollo colectivo, un bienestar para todos.

Por último, “aprender a ser” se deriva de la conjunción de las otras tres competencias. Se trata del papel de la educación de contribuir a un desarrollo global de cada persona: cuerpo, mente, inteligencia, sensibilidad, responsabilidad, etc. Por ello

habrá que ofrecer a niños y jóvenes todas las oportunidades posibles de descubrimiento y experimentación -estética, artística, deportiva, científica, cultural y social- que completarán la presentación atractiva de lo que en esos ámbitos hayan creado las generaciones anteriores o sus contemporáneos (Delors, 1997, p. 101).

El PETC, retoma estas consideraciones, pues ve a la formación integral como la organización y el fomento de actividades que se trabajarán en la jornada ampliada y que contribuirán a la mejora de las competencias de los alumnos. Se puede observar esta visión al proponer las líneas de trabajo que abarcan diferentes áreas: conocimientos (español y matemáticas), deporte (Educación física) y cultura (Educación artística), combinado con el servicio de alimentación para el buen desarrollo de cada uno de ellos.

2.3.3. Educar por competencias

El día de hoy es tan frecuente escuchar el término competencias que se usa para delimitar casi todas las actividades humanas. En el aspecto educativo, se retoma el

concepto competencias por su importancia para entender no solo como está formado un docente, sino al momento de llevar a la práctica los contenidos del plan y programa de estudios. Para la investigación, las competencias de los docentes son relevantes ya que ayudan a comprender la implementación del programa.

Para comenzar, el término competencias proviene del verbo latino *competere* (ir al encuentro de una cosa con otra). Para Perrenoud (2011) la competencia es una “capacidad para hacer frente a un tipo de situaciones” (p. 11). Esta definición, se observa desde cuatro aspectos: moviliza conocimientos, habilidades y actitudes, (aunque no son en sí mismas estas pues la movilización solo resulta en una situación concreta y única; al llevarla a cabo, se hace uso de operaciones mentales complejas) y, por último, las competencias profesionales, se crean a merced de una formación inicial pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante de una situación a otra.

Hablar de competencias implica entender que maneja muchas dimensiones para su comprensión, y en este caso Tejada (1999) las define como:

Conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción adquirido a través de la experiencia (formativa y no formativa -profesional-) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares [...] van más allá de la mera especialización técnica para incluir dimensiones relacionales y sociopolíticas (p. 11).

DeSeCo por su parte define competencia como:

La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (DeSeCo citado por Pérez, 2009, p. 78).

Para Pérez (2009), las competencias reaparecen con fuerza en un panorama cargado de exigencias y de nuevos retos, con una economía altamente globalizada y una sociedad basada en la información, además, de una necesidad de desarrollar aprendizajes relevantes. Este autor, les atribuye rasgos diferenciales como un “saber hacer”, que se

aplican de forma reflexiva en una diversidad de contextos, además tiene un carácter integrador que abarca conocimientos, habilidades, emociones y actitudes. Pérez, habla de competencias “llave” como “aquellas que la escuela debe procurar desarrollar en todos los estudiantes [...] para hacer frente a las exigencias de los diferentes contextos de su vida como ciudadanos” (2009, p. 81). En este punto, reconoce el acto político para seleccionar las competencias que cada comunidad considera imprescindibles para el desarrollo de sus ciudadanos.

Sacristán (2009) por otro lado, nos dice que las competencias son una cualidad que no solo se tiene o se adquiere, sino que es necesario mostrarlo y demostrarlo, es decir, les atribuye a las competencias un sentido de operatividad para responder a demandas que se realizan en determinados momentos y a determinados grupos.

Siguiendo con esta ruta, Sacristán retoma la necesidad de plantear cuales son las competencias básicas que deben poseer todos, en primer lugar, porque es una forma de mostrar el modelo educativo que plantean quienes las proponen y segundo, las competencias al ser básicas tienen que ser para todos, como un derecho a la educación. Esta afirmación es trascendente puesto que al ser algo necesario y para todos se convierte en un derecho universal, además de la búsqueda de que todos alcancen las mismas competencias.

Pero en el sistema educativo, para Sacristán no hay nada nuevo, solo un nuevo lenguaje, una técnica que echa raíces fácilmente en terrenos baldíos. Por otra parte, es preciso hacer mención aquí, como desde los que tienen a su cargo la administración del sistema educativo, lanzan el reto de pensar, programar, realizar y evaluar la educación. Esta situación en muchas ocasiones se da de forma arbitraria, sin una discusión rigurosa y anunciándose como buena nueva. En este caso, se olvida que los docentes pueden no tomar en cuenta estos nuevos lineamientos y pueden tomar una actitud de pasividad y espectador, viendo cómo pasan las modas en el sistema educativo.

En este sentido, es de reconocerse que los modelos en educación, en este caso tanto el modelo por competencias como los modelos anteriores y los que en un futuro se aplicarán, son derivados de situaciones políticas, por lo que Torres (2000), plantea:

Para comprender las reformas e innovaciones educativas es necesario develar las razones y discursos en que se apoyan. Tanto las políticas de reforma educativa desde la administración como las modas pedagógicas están atravesadas por discursos, ideales e intereses generados y compartidos por otras esferas de la vida económica y social (p. 25).

En México, el modelo por competencias, se inicia en el 2009 con la RIEB, cuya principal premisa contempla la articulación de la educación básica (comprendiendo preescolar, primaria y secundaria) y los nuevos Planes y programas de estudio 2011. Aquí se reconocen “las competencias para la vida” como

[Aquellas que] movilizan y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción de manera integrada. Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente (SEP, 2009, p. 36).

2.3.4. Las competencias en el PETC

Entonces, en lo referente a las competencias docentes, se puede mostrar cómo el PETC está demandando la puesta en práctica de estas para dar atención a los requerimientos del programa. Cabe recordar entonces que estas competencias tienen que ver directamente con la implementación de las líneas de trabajo (Jugar con números y algo más, Leer y escribir, Expresar con arte y cultura, Aprender a convivir, Aprender con TIC, Aprender a vivir saludablemente y Segunda lengua), la gestión del tiempo del que se dispone en una escuela con horario ampliado, así como de los procesos de gestión del que viene acompañado el programa.

Es preciso hacer mención que estas líneas de trabajo se retoman desde el plan de estudios de educación primaria en los campos de formación, es decir, en el trabajo de cualquier escuela de nivel primaria de alguna forma está contemplado que se aborden situaciones con TIC, artística, vida saludable, lectura o matemáticas, sin embargo la

relevancia de una ETC, es que estas líneas de trabajo están orientadas a reforzar la formación de los estudiantes y para lo cual se les brinda un tiempo extra en la que pueden y deben desarrollar actividades dedicadas a la implementación de cada una de ellas. En una ETC es obligatorio sesiones de 30 minutos donde se trabaje con cada línea de trabajo, dejando al docente la decisión de cómo y cuándo llevarlas a cabo.

Es de considerar que el ampliar la jornada escolar, por sí solo, no es suficiente para obtener mejores resultados, pues aquí entran en juego diferentes aspectos, como la capacidad de los docentes, las condiciones contextuales, los padres de familia, incluso los mismos alumnos, quienes se convierten en actores principales de su aprendizaje.

Entonces ¿Por qué enfatizar el papel de nuevas competencias en los docentes del PETC, si desde el plan de estudios general se contemplan? La importancia de hablar de competencias radica en la necesidad de cada docente para dar cuenta de la implementación de líneas de trabajo, además de un programa que está diseñado especialmente para atender estas temáticas que en una escuela con horario normal no se le brinda el énfasis que en una institución adscrita al PETC. Aunado a esto, hay que rescatar la focalización de regiones rezagadas a las que se dirige el programa pues como meta se plantea la atención oportuna a esta población. El enfoque por competencias aquí, brinda la posibilidad no solo de entender como está siendo organizado el currículum escolar, sino también como los docentes están accionando el mismo y de qué forma este se ve reflejado en una escuela donde la prioridad parece ser la ampliación de la jornada escolar.

2.3.5. Aprender y enseñar con TIC en ETC

Una de las principales líneas de trabajo del PETC es “Aprender con TIC”, el cual está enfocado en dar cabida a estas herramientas que hoy en día están marcando el rumbo no solo de la economía mundial sino el de la vida diaria de cualquier ciudadano. En la actualidad, se habla de una revolución tecnológica que se caracteriza por la forma en que se ha transformado la cultura por un paradigma tecnológico organizado en torno a

las TIC. En esta ruta, Castells (2005) se refiere a este poder transformador del conocimiento y la información en dos rutas, por un lado, la aplicación de ese conocimiento y por otro, la generación de conocimiento y procesamiento de la información en un círculo de retroalimentación acumulativo para la innovación y sus usos.

Las TIC, se han adentrado tanto en nuestra vida cotidiana que se habla de una nueva estructura social pues afecta el conjunto de la actividad humana ya que “todo lo que hacemos, la organización social y personal, es información y comunicación. Esta enorme transformación modifica absolutamente todo lo que hacemos, desde la manera como producimos hasta los modos como consumimos, vivimos, morimos y hacemos el amor” (Castell, 2000 p.43). Esta evolución de las TIC sin duda trae consecuencias en todos los ámbitos de la vida cotidiana, incluido el ámbito educativo.

Pero esta revolución no impacta de la misma forma a todas las regiones, pues hay que considerar la infraestructura tecnológica con la que cuentan, y que, por lo tanto, se convierte en un elemento decisivo para la capacidad de creación de riqueza de las mismas, si se considera que el conocimiento hoy en día se ha convertido en el bien más valioso para nuestra sociedad y el flujo de información en una forma de control de las clases poderosas en contra de las clases marginadas

Otra de las cuestiones por la que estas regiones no se están viendo beneficiadas con los avances de las TIC es la carencia de recursos para poder acceder a ellas, es decir, la población no cuenta con el poder adquisitivo suficiente para poder tener una computadora, por ejemplo, a pesar de que se ha dado un abaratamiento de las mismas. Entonces, al aplicar este modelo tecnológico en diferentes regiones, se da un incremento en cuanto a los niveles de pobreza y la exclusión social. Se habla de una nueva forma de desigualdad, donde solo aquellos que cuenten con los recursos para acceder a estas herramientas tecnológicas son los que pueden ser partícipes del desarrollo, mientras que

la gran mayoría que no tiene los recursos suficientes se queda rezagada. Castells (2000), expresa esta situación de la siguiente manera:

De un lado el conocimiento se convierte en el elemento central de la generación de riqueza, la desigual distribución planetaria de la infraestructura tecnológica y de la capacidad de generar información produce un incremento de la disparidad entre regiones y entre las personas dentro de las sociedades. De otro, como en la estructura red y su dinámica global se conecta lo que vale desde el punto de vista de lo que funciona en el sistema y se desconecta de lo que no vale (p. 50).

El estado entonces juega un papel primordial para acercar a sus ciudadanos a estas herramientas y fomentar una verdadera inclusión digital. En este punto, es de reconocer que los países toman las decisiones y emprenden estrategias con base en las recomendaciones de las instituciones supra e internacionales, provocando la pérdida de soberanía para poder acceder a algún contrato con costos altos.

En América Latina, Castell (2000) reconoce el subdesarrollo en TIC como uno de los principales problemas para su implementación. Este, tiene que ver como se ha mencionado anteriormente con la deficiente infraestructura física pues existen grandes necesidades de internet, teléfonos o electricidad como lo más básico. Y en cuanto a la infraestructura humana, es un aspecto relacionado directamente con educación para un uso eficiente de estas herramientas. En este aspecto, se puede observar como la formación de los docentes se convierte en un asunto de suma importancia en cuanto al uso de las TIC con sentido pedagógico, pues no basta con solo brindar computadoras a las escuelas, ya que principalmente hace falta que cuenten con las competencias necesarias para su manejo, aunado a un acompañamiento y seguimiento eficaz del trabajo que realizan.

¿Por qué insistir en la importancia de las TIC en Escuelas de Tiempo Completo? ¿Por qué centrarnos en una línea de trabajo cuando dentro del programa se manejan 7 líneas que están provocando que el docente tenga que acudir a todas sus habilidades y repensar de esta manera la forma en que tiene que llevar a cabo su trabajo? Para contestar a estas

interrogantes, primero se tiene que hacer énfasis en que el uso de TIC en las Escuelas de Tiempo Completo es primordial para la implementación del programa, pues se utilización se marca de forma obligatoria.

Por otro lado, cabe mencionar que el uso de las TIC en las escuelas de cualquier nivel educativo, se han convertido en herramientas fundamentales para lograr cambios en la forma de enseñar de los docentes y en el aprovechamiento escolar de los estudiantes. Las TIC en este caso plantean nuevas formas de acceder al conocimiento, la cual puede ser de forma más dinámica, creativa o flexible. Sin embargo, retomemos una de las ideas del PETC y que es la de llegar las comunidades más desfavorecidas, con mayor rezago educativo, y aquí hay que entender que la mayoría de la población no puede acceder a estos recursos por lo que su uso resulta ser de carácter innovador. Cabe mencionar que aunado al poder transformador de las TIC, esta también se ve reflejada en la enorme desigualdad que día a día se acrecienta más en nuestra sociedad, pues como lo menciona Castells (2005) “La oportunidad diferencial en el acceso al poder de la tecnología para las gentes, los países y las regiones es una fuente crítica de desigualdad en nuestra sociedad” (p.60).

En México, el uso de TIC es todavía un asunto que vale la pena observar, pues gran parte de la población aún no tiene acceso a estas herramientas. Por ejemplo, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) 2015, en la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2015 donde se valora el uso de computadoras, internet, televisión y telefonía en individuos de 6 años y más, se muestran que solo 44.9% de los hogares cuentan con computadora, mientras que un 39.2% tiene acceso a internet. Esta situación es más desfavorable para estados como Chiapas donde 23.1% de los hogares cuentan con computadora, 32.3% dijo ser usuario de computadoras y 33.7% utiliza internet.

Ahora bien, analizando el panorama sobre el uso de internet, computadoras y telefonía, se puede observar que en los estados de Chiapas, Oaxaca y Guerrero son los más

rezagados del país pues son los que menos usuarios tienen con respecto a otros estados donde superan incluso el 50%. Esto significa que una gran parte de la población no cuenta con computadoras o internet y mucho menos cuentan con formación en su uso, lo cual nos habla de la gran relevancia que tiene el trabajo con TIC en estas regiones. Ahora bien, dentro de los estados es preciso remarcar que existen diferencias entre regiones y si se toma en cuenta que el estado de Chiapas es uno de los estados con una geografía accidentada se puede deducir que existen poblaciones que no cuentan con acceso a las TIC, lo que puede incidir en mayor desigualdad.

Asimismo, el uso de TIC, se considera relevante pues los docentes que llegan a una escuela adscrita a este programa tienen que buscar la manera de poder hacer uso de ellas, algunos incluso pueden no tener las competencias para su manejo a pesar de la gran difusión y las necesidades de su utilización en nuestros días para la realización de cualquier actividad. Se habla entonces de educar en la nueva era digital, donde se requiere “ser miembros activos, voces significativas de comunidades en gran parte virtuales que utilizan las múltiples herramientas, recursos y plataformas de intercambio simbólico a disposición de los ciudadanos en la era de la información” (Pérez, 2012, p.159).

Como se mencionó anteriormente, la cuestión radica en dos procesos altamente relacionados, por un lado, el acceso a las herramientas tecnológicas que como se ha visto es todavía deficiente en el estado y por el otro lado, se debe rescatar el uso de ellas. Cada día, la tecnología avanza a pasos agigantados, donde lo que hoy es novedoso mañana será reemplazado por nuevas herramientas que ofrecen grandes potencialidades. Por ejemplo, en sus inicios estas herramientas se distinguían por ser medios para transmitir información, y ahora lo más importante es cómo crear información y como esa información se transforma en conocimiento y este en sabiduría. Como menciona Pérez (2010)

Los individuos contemporáneos crecen y viven saturados de información y rodeados de incertidumbre, por tanto, el reto de la formación del sujeto contemporáneo se sitúa en la dificultad de transformar las informaciones en conocimiento [...] así como en la dificultad para transformar ese conocimiento en pensamiento y sabiduría (p. 40).

Por lo tanto se plantea, como desde estos nuevos escenarios, los docentes tienen la responsabilidad de estar mejores preparados para atender a estas nuevas exigencias de la sociedad, pero sobre todo, cómo desde el PETC que está marcando el uso de las TIC como un medio para un desarrollo integral de los educandos y sobre todo de ciudadanos de comunidades rurales y en zonas desfavorecidas, se puede buscar la mejora de las competencias de los estudiantes, a través de un fuerte compromiso por ser un detonante encaminado hacia la mejora de las condiciones de vida de estos.

El PETC es una apuesta de la política educativa mexicana por mejorar la calidad educativa, a través de la ampliación de la jornada escolar en la que se tendrán que implementar líneas de trabajo que atiende diferentes áreas de la formación del estudiante, es decir, una formación integral con miras a formar un ciudadano capaz de responder a las nuevas demandas de la sociedad.

Sin embargo, existen muchas formas de ver el sentido de la educación. Por un lado, el concepto de calidad parece ser el elemento clave para solucionar la problemática actual en un sistema cada vez menos funcional. Este concepto es utilizado como un medio para evaluar y comparar sistemas educativos internacionales, es decir, para justificar las desigualdades de las que son víctimas muchas regiones. Por otro lado, hay quienes le apuestan a la calidad como un sinónimo de equidad, donde lo importante es reconocer que existen zonas que merecen ser atendidas en su diversidad, desde sus condiciones y desde sus formas de vivir y no imponerles reformas que solo se guían por las condiciones del mercado.

Entonces, de lo que se trata es de lograr justicia social para todos, pero una justicia que vaya más allá de la igualdad de oportunidades, es decir, que asegure el bienestar de cada

uno de los ciudadanos y que luche cada vez más contra las inequidades sociales de las que son víctimas. Se trata de dar voz a aquellos que no son escuchados, excepto cuando se les requiere para los votos partidistas, pero que sus carencias van en aumento, haciendo cada vez más grande la fila de la pobreza.

En este caso, desde el ámbito educativo hay muchas oportunidades de cambiar esta situación. La escuela se convierte en un lugar privilegiado para luchar contra la desigualdad y la injusticia social, pero hace falta que se trabaje como colectivo, tanto autoridades, docentes y comunidad en general para lograr un cambio en beneficio para todos y que no solo responda a intereses particulares.

El docente, por tanto, es un actor sumamente importante para lograr estos cambios de mejora, pero también es uno de los más olvidados por el estado, pues el estado le culpa de todos los males de la sociedad, siendo que fue el mismo estado quién lo ha formado para estar frente a grupo. En este sentido, la profesión docente, ha sido una de las más desvalorizadas profesionalmente y socialmente, al grado que, a pesar de las exigencias de contar con el grado de licenciado para poder ejercer esta profesión, hoy día se sigue considerando como un simple oficio.

Por lo tanto, la formación que reciben cada uno de ellos, es determinante para poder enfrentar los retos que significa enseñar, y en el caso del PETC es determinante para su implementación. Se trata, de reconocer la formación inicial como un factor clave para entender como están formados estos actores y buscar constantemente la formación permanente para la mejora de la práctica. Por otro lado, la experiencia que vayan tomando cada uno de ellos, es imprescindible en una sociedad cada vez más compleja y exigente.

Por último, la formación de los estudiantes, es y ha sido uno de los debates históricos en educación, ya que es al final de cuentas la prioridad de cualquier sistema educativo. Esta formación, actualmente, se ve como la adquisición de competencias en distintas áreas,

principalmente en Matemáticas y español. Además, con el avance de las tecnologías, cada vez más se exige que la escuela los trabaje en sus actividades diarias, por lo que su implementación en el PETC es determinante para medir su eficacia.

Reflexiones finales

Como se mencionó anteriormente, para poder reconocer los verdaderos alcances del PETC y al programa mismo, es necesario retomar aquellos conceptos clave que le están dando forma, tanto en su implementación como en el discurso político que conlleva. Estos conceptos, no solo hablan sobre la forma en que se está concibiendo la educación en México, sino la forma en que estos organismos internacionales están opinando sobre cada sistema educativo en el mundo.

El primer concepto, es el de calidad. Este concepto nace en el sector empresarial y está relacionada con la idea de control, de mejorar los procesos para la producción. Ahora bien, dentro del ámbito educativo se comienza con la idea de aumentar la cobertura del sistema educativo, es decir, de llegar a todos los rincones del país, pero esto no significa que se estén logrando los objetivos deseados, por el contrario, se detectan serias deficiencias en el servicio proporcionado, además de grandes diferencias entre regiones, sobre todo en aquellas más alejadas y con menos ingresos.

Así nace el concepto de equidad, entendiendo que existe una gran cantidad de la población que se encuentra en situaciones precarias y que necesitan más que una simple igualdad de oportunidades para llegar a una mejor redistribución de los recursos en favor de aquellos que menos tienen y con la finalidad de lograr una justicia social, pero una verdadera justicia social que coadyuve a potencializar las capacidades de cada ciudadano, entendiendo a la educación como un derecho y no como una bondad del estado.

Entonces, una de las rutas para lograr estos objetivos es mejorar la autonomía de las escuelas, es decir, nace el concepto de gestión escolar pues se comprende que solo

desde las instituciones escolares se puede conocer la realidad de cada una de ellas, las necesidades que solo puede reconocer el colectivo docente, pues son ellos los que conviven a diario con la comunidad. Sin embargo, este concepto se ha quedado en la cuestión administrativa, pues siguen siendo las autoridades educativas quienes toman las decisiones, incluso a nivel local.

Además de estos conceptos, es necesario retomar a aquellos encargados de llevar a la práctica cualquier reforma o programa educativo, es decir, los docentes. Toda política educativa tiene que reconocer que sin el apoyo de estos actores es muy difícil que un programa pueda rendir los frutos esperados, por lo que su adhesión a los objetivos del mismo será fundamental para caminar hacia una meta en común, es decir, un trabajo colaborativo que garantice, por un lado, que lleven a cabo el programa y por otro, que se preocupe por el apoyo desde todos los ámbitos.

Con respecto a los docentes, se rescatan conceptos clave como lo es el de formación, experiencia e ideología docente. Este último concepto se considera clave para entender como se ha estado aplicando el programa en regiones del estado de Chiapas, pues algunas zonas escolares no han querido implementarlo porque es contrario a la ideología que la CNTE proclama por considerarlo como parte de reformas neoliberales que privatiza la educación y que va en contra de los derechos laborales.

En cuanto a los conceptos de formación y experiencia docente, se consideran claves para entender el programa, pues por un lado las competencias con las que cuenten los docentes serán determinantes para poder echar a andar cualquier programa, es decir, para lograr los objetivos del mismo, y, por otro lado, la experiencia que se gana día a día en el trabajo escolar, en la práctica docente, van construyendo día a día los saberes docentes.

Por último, se encuentran los conceptos que tiene que ver con la formación de los estudiantes, pues es lo que se quiere lograr con la implementación del PETC. En este

sentido, el concepto de formación integral adquiere significado desde las líneas de trabajo que se aplican y que intentan incidir en todos los ámbitos de la formación del estudiante y de esta forma mejorar el aprovechamiento escolar. Este último concepto, es entendido como una forma de rendir cuentas a través del otorgamiento de calificaciones que sirven para brindar información del Sistema Educativo a través de indicadores, que al final de cuentas no muestra la realidad que se vive en las comunidades ni en las aulas.

Pero, estos conceptos solo pueden tomar verdadero significado desde las aulas, desde las regiones donde se aplica el programa, desde el trabajo que realizan los maestros. Es en estas regiones donde se puede comprender el verdadero alcance de estas políticas compensatorias y si su aplicación puede mejorar en algún punto las condiciones de los estudiantes, de la comunidad y de los maestros que la aplican. Además, es de entenderse que cada región la vive a su manera, según sus condicionantes, los cuales deberán ser tomados en cuenta, si se quiere lograr buenos resultados.

Capítulo 3. Construcción y constitución de la región de estudio

La implementación de las políticas públicas es un gran reto para el estado y para los planificadores, quienes deben partir de un diagnóstico adecuado que dé cuenta de las condicionantes reales de las regiones donde se va a aplicar. En este caso, la región pasa a ser una parte determinante de ese diagnóstico, pasa a constituir la base fundamental sobre la cual se deben asentar las decisiones adecuadas que puedan coadyuvar a la solución de los problemas sociales para los cuales fueron ideados.

Pero regionalizar no es un proceso fácil, pues tiene que ver con las necesidades e intereses del investigador, de las condiciones de las mismas y de los propósitos que se persigan en la investigación. A continuación, se analiza el concepto de región desde diversas perspectivas, desde lo económico, político o cultural para pasar a describir las principales formas de regionalizar de acuerdo a diferentes posturas y autores.

Se comienza con la región geográfica, la cual se define a partir de los límites territoriales por cuestiones sociopolíticas; este tipo de regionalización se considera la primera forma de concebir la región, pues por mucho tiempo es y sigue siendo una forma de ubicación en el espacio territorial. Se continúa con la región económica, pues su conformación obedece a las cuestiones de mercado básicamente, es decir, en funciones de producción.

La región sociocultural, por su parte intenta recuperar conceptos clave como la identidad o el sentido de pertenencia, que han intentado borrarse en la actualidad. Se sigue con el concepto de región sede propuesto por Giddens (1995) en el sentido de los espacios donde convergen interacciones sociales y, por último, se aborda la región simbólica desde la propuesta de Bourdieu (2011), ya que, para este autor, los agentes se distribuyen de acuerdo a sus posesiones, ya sea en capital cultural, económico, social o político.

En un segundo momento se describe la ruta que se llevó a cabo para el proceso de regionalización utilizada para esta investigación. Se parte de conceptualizar la región

plan como la que guía el proceso de investigación ya que se reconoce la aplicación de un programa educativo en una región específica y como los actores encargados de llevarlo a la práctica le impregnan de sus condicionantes, ya sea geográficas, políticas, económicas o culturales.

Después, se intenta caracterizar a la región, desde las condiciones de pobreza o ruralidad que se viven en el estado de Chiapas, principalmente al municipio de Motozintla, donde se encuentran las escuelas en las que se llevó a cabo la investigación, comunidades con demasiadas carencias en el aspecto económico y, por ende, en los servicios básicos. Enseguida, se trata lleva a cabo un análisis estadístico de la cobertura que ha tenido el PETC en el estado de Chiapas. Se hacen algunas observaciones en cuanto a algunos indicadores que se consideran relevantes, como el hecho de que es el municipio de Motozintla el que mayor número de escuelas tienen en el estado inscritas en el programa.

Por último, se aborda la zona escolar 162 como una forma de entender en primer lugar la planificación de la que es parte el sistema educativo y que le está dando forma a la región propuesta para la investigación, de la que parte la misma implementación del programa y que hace posible la llegada de los docentes a estas comunidades donde se intenta fortalecer la mejora educativa.

3.1. La Región. Un acercamiento a su concepción histórica

El concepto de región ayuda a entender como se ha organizado el mundo ya que éste puede delimitarse según las condiciones geográficas, económicas, políticas, culturales o administrativas, entre otras. El concepto de Región:

Es un concepto polisémico: tiene significados diferentes; 'región' puede referirse tanto a la interacción espacial, a la geografía económica, a la jurisdicción institucional o gubernamental, así como a las características sociales o culturales. Y cualquiera que sea el significado que se le atribuya al concepto, de algún modo siempre parece ser una referencia a algún aspecto de territorio (Van Langenhove, 2003, p. 4).

Por lo tanto, el concepto de región se construye en función de las categorías a considerar. En este caso, se puede hablar de un geógrafo que definirá su región a partir de límites geográficos, para un economista la región se definirá por características económicas de determinadas regiones o un sociólogo para el cual su región se conceptualizará a partir de una determinada población.

Lo importante en estos casos son las características que le dan a la región de la que se trate, es decir, existen ciertas condiciones que le dan vida a la definición de región y que tiene que ver directamente con la diferenciación que se hace a partir del sujeto que la delimite por lo que las condiciones que determine son válidas para ese tipo de región.

Giménez (2007), por su parte reconoce la labor política e institucional en la conformación de regiones, pues para él, estas:

son fruto de una creación política e institucional, tienen una orientación fuertemente prospectiva (en la medida en que comportan un proyecto de desarrollo) y no son creadas ex nihilo, sino a partir de las potencialidades y complementariedades inscritas en su geografía física, humana y cultural. Son, por lo tanto, regiones simultáneamente homogéneas, polarizadas y funcionales (p. 136).

La región no puede verse solo desde la perspectiva de territorio, pues como se ha mencionado esta tiene en sí diferentes concepciones. Lo que vale la pena remarcar es que en ella se llevan a cabo toda una serie de interrelaciones que tienen que ver con la economía, la política o la cultura. Al respecto, Ayora (1995) entiende al concepto de región como:

un campo en el que se enfrentan fuerzas y que es, a su vez, constituido por otras relaciones de poder que tienen un origen externo a dicha área. [...] pensar en regiones es pensar en un campo global de relaciones de poder, expresadas tanto en lo económico como en lo político y cultural (p. 9).

En este mismo sentido, Gasca (2009) define a la región como:

Una realidad objetiva, susceptible de realizar representaciones subjetivas y puede entenderse como un sistema espacial, abierto y dinámico, estructurado por relaciones de tipo vertical entre componentes del medio

físico, social, cultural y económico y de tipo horizontal, entre lugares y personas que conforman redes (p. 38).

En este caso, la región cobra importancia, pues como menciona Capel (1981) “Es la región donde se encuentran, coinciden y conviven los fenómenos de carácter físico y humano, y donde pueden estudiarse las interrelaciones entre unos y otros” (p. 338). La región entonces, deja de ser visto como un espacio geográfico, territorial para convertirse en un espacio donde se pueden observar la convergencia de diferentes fuerzas, ya sea políticas, económicas, culturales, sociales e históricas, que hacen que esa región exista.

La región, es definida por Carvajal (1997) como:

Un espacio preciso pero inmueble, inscrito en un marco natural dado, y responde a tres características esenciales: los lazos existentes entre sus habitantes, su organización alrededor de un centro dotado de una cierta autonomía, y su integración funcional en una economía global. La región es el resultado de una asociación de factores activos y pasivos de intensidades variables en los cuales la dinámica propia está en el origen de los equilibrios internos y de la proyección espacial (pp. 5-6).

Por su parte Boisier (2007) nos dice que la región “es cualquier recorte del territorio que posee en su interior todos o gran parte de los factores causales del desarrollo, contemporáneamente entendido” (2007, p.43). Como se puede notar, el autor pone especial énfasis en el desarrollo y para lo cual hacen falta los condicionantes para que ello exista, y en este caso, el PETC, es visto tanto desde la política internacional y nacional como detonante de una educación de calidad que beneficie a las zonas más desfavorecidas del país y en particular del estado de Chiapas, con todas las regiones que se encuentran en rezago social.

Por otro lado, se reconoce que una región tiene una concepción histórica, un pasado que es parte de la misma y que ayuda a entenderla. En este caso, Martínez (1992), explica que cada región “tiene su propia historia, su propia guerra y su propia revolución, sus

personajes particulares, sus movimientos; en ellos encuentra su identidad que permite afianzar la identidad nacional” (Martínez, 1992, p. 124)

No cabe duda que el concepto de región conlleva múltiples dimensiones, que valen la pena reconocer en el momento de su análisis. Entonces, la región puede considerarse como una herramienta metodológica, en la que la función del investigador es relevante para cortar la realidad. En esta ruta, Robertos (2010), aclara que el concepto de región, puede tomarse desde dos puntos, el primero considerarla con ontología propia, es decir, ajena a la voluntad y a la conciencia del hombre y la segunda postura, consiste en considerarla como herramienta metodológica diseñada para cortar la realidad a las necesidades del investigador.

Pero el concepto de región, ha evolucionado con el tiempo, con el avance de la ciencia y del desarrollo, con la forma de mirar al otro y mirarse a uno mismo, con la investigación y la administración. Es un concepto que tiene sus raíces en la geografía pero que ha evolucionado poco a poco a las ciencias sociales, pasando de una perspectiva de natural hasta la interacción social en un determinado espacio. Una región, por tanto, ya no es aquella extensión de territorio, sino todo lo que en ello ocurre y que puede significar algo tan personal como el cuerpo mismo.

3.1.1. Región geográfica

La región geográfica es una categoría que permite dar cuenta del espacio y sus diferencias en función de los lugares y las relaciones que se establecen entre la naturaleza y la sociedad en determinadas áreas y territorios. La importancia de la geografía en la definición de región tiene que ver con la posibilidad de establecer la base para otras delimitaciones como la económica, social o cultural. Además de esto, el concepto de región geográfica tiene sus bases en el espacio natural y está asociada a ideas como de vegetación, relieve o condiciones como el clima o la hidrografía.

El primer significado de región geográfica, entonces, es el de regiones naturales como aquellas áreas donde se pueden encontrar características similares en cuanto a flora y fauna, además de otras condiciones que tienen que ver con el aspecto físico-natural. Esta forma de regionalizar brinda primacía a los aspectos naturales sobre los humanos. Las regiones naturales pueden encontrarse a nivel macro o micro, es decir, pueden ir de regiones muy pequeñas o abarcar grandes extensiones de tierra que pueden ser dos o más países o incluso continentes enteros.

La geografía se convirtió, así en la principal disciplina sobre la cual se definiría el significado de región, además, de que se convirtió en una herramienta necesaria para focalizar los problemas sociales, así como determinantes para el conocimiento y desarrollo territorial. Una de las primeras formas de diferenciar la región es a través de establecer límites territoriales a diferentes escalas, lo que se conoce como región política.

3.1.2. Región económica

Después de la segunda guerra mundial, la región comenzó a ser pensada desde una visión fundamentalmente económica, como un objeto de intervención. La región vista desde el aspecto economicista, privilegian los procesos económicos y como los agentes se especializan en este ámbito, organizando el territorio desde los asentamientos urbano industriales.

Dentro de esta visión, se reconoce la región homogénea, la región funcional, región plan o región productiva. En primer lugar, la región homogénea son aquellos espacios continuos que presentan características lo más similares a las demás; estas regiones son útiles para aplicar acciones de desarrollo. La región polarizada, funcional o nodal son “unidades territoriales definidas a partir de la interdependencia funcional y la densidad de flujos entre sus elementos, sin que puedan establecerse límites específicos” (Mateo, 2016, p. 36). Esta región nodal se establece a partir de redes de circulación y flujos de personas, bienes e información. Ahora bien, una región plan, se define en función de

criterios objetivos y específicos de la política económica para la implementación de programas.

La región productiva, por su parte, se basa en la idea de entender las causas que determinan el progreso o estancamiento de las regiones. Esta región, está arraigada a la noción de que el territorio se encuentra diferenciado en función de sus recursos naturales que da lugar a una diferenciación de acuerdo a los bienes que produce determinada área y que contribuye a su desarrollo.

Entonces, el aspecto central para la diferenciación regional es el aspecto económico pues se entiende que estas regiones están determinadas principalmente por las condiciones de producción en concordancia con las condiciones naturales que le dan cabida. Se denomina región económica porque:

Su aspecto esencial, el que las define, es su actual especialización productiva, dentro de una gama de actividades que integran el "todo" económico de la región. Es decir, existen siempre distintas formas del trabajo humano. Pero hay una o más que destacan en el conjunto, como fruto de la división del trabajo en el territorio regional y la preponderancia de un tipo de economía (Bassols, 1983, p. 24).

Para la regionalización del tipo económico, dice Bassols (1983), se deben considerar ciertas ideas básicas, entre las que se destacan: 1) una región que existe objetivamente en la realidad producto de la interacción naturaleza-sociedad, 2) reflejan las distintas etapas del desarrollo de un modo de producción en un territorio determinado, 3) se reflejan las condiciones físicas que varían de una región a otra, 4) la región natural puede coincidir con la región económica, 5) el hombre en conjunto con su expresión social es arquitecto de la región económica, 6) su aspecto esencial es el aspecto productivo, 7) se puede reconocer una construcción histórica de la región económica.

Estas regiones económicas se forman en función de los intereses de mercado y pueden ocupar diferentes dimensiones, es decir, diferentes escalas según el grado de territorialidad que ocupen, incluso, hoy se puede hablar de regiones económicas

virtuales donde lo importante ya no es la continuidad del territorio sino las asociaciones de regiones en función de los intereses de relación comercial.

3.1.3. La región sociocultural

En la década de los 90, surge la llamada geografía neo y posmoderna y con ella concepciones que ven al ya no como algo neutro, por el contrario, se convierte en un sistema social con determinantes históricos. Dentro de sus nociones, se encuentran la región política, espacial, histórica, cultural y la social. En cuanto a la región social, está determinada por la configuración de la sociedad del espacio. La región histórica da énfasis a la formación histórica de las regiones, donde los procesos económicos, políticos y sociales son importantes de acuerdo a su tiempo. La región espacial, obtiene su relevancia por los procesos y relaciones sociales que se dan en un determinado territorio.

La región política, se basa en las delimitaciones de las porciones de tierra tienen que ver con las limitaciones que realizan distintas autoridades para marcar el territorio de su gestión. En este sentido, la región se define en función de intereses que enmarcan el sentido de apropiación, de poder o de dominación. La región política permite dividir el territorio en diferentes escalas que van desde lo local, municipal, estatal, regional, nacional o internacional. Desde esta perspectiva, región está relacionada a conceptos como frontera, límites, soberanía, apropiación, control y jurisdicción. Entonces, estas expresiones regionales:

Son el resultado de procesos históricos inscritos en las relaciones y mediaciones del poder que permitieron configurar progresivamente territorialidades y regionalizaciones en función de los proyectos de constitución de los estados nacionales y los mecanismos político-institucionales que definían un orden espacial para darle funcionalidad a los procesos de gobernabilidad y gestión territorial (Gasca, 2009, p. 39).

La región política resulta ser un constructo social, promovido por diferentes actores sociales e instancias políticas con carácter histórico, en función de los proyectos de

constitución de estados- nación y mecanismos político-institucionales proyectadas en formas de organización y representación espacial del poder.

Por otro lado, la región cultural, se basa elementos como la identidad, la cosmogonía, la pertenencia socio-territorial que definen la interrelación cultura-espacio. La región cultural:

No solo muestra la forma y la estructura que un pueblo o grupo humano traba en un espacio concreto mediante un complejo de significados y actividades materiales, sino que es una producción de las distintas visiones de concebir y pensar el mundo, así como la diversidad de sistemas culturales que la humanidad puede ser capaz de generar para existir socialmente (Mateo, 2016, p. 82).

Un fenómeno muy reconocido en la actualidad es la globalización, la cual plantea por un lado la desterritorialización, es decir, la pérdida del territorio, pues al parecer ya no hace falta el territorio si se considera que todo está íntimamente conectado, que a través de herramientas tecnológicas se facilita la comunicación e intercambio a través de redes transnacionales de carácter comercial, convirtiendo así al mundo en un mercado global., es decir, lo que interesa es estar conectado a esas redes de comercio más que al territorio, al espacio de vida.

Sin embargo, en el otro extremo, hay quienes afirman que, a pesar de estas nuevas dinámicas, los territorios es sus distintos niveles siguen en vigencia con sus características particulares y diferenciadas de los demás, en la que se reconoce que no todo debe ser entendido como territorio, pues en la sociedad existen otras manifestaciones, además, de que estos se transforman continuamente en función de dinámicas políticas y económicas. Los territorios entonces “siguen siendo actores económicos y políticos importantes y siguen funcionando como espacios estratégicos, como soportes privilegiados de la actividad simbólica y como lugares de inscripción de las “excepciones culturales” pese a la presión homologante de la globalización” (Giménez, 2007, p. 121).

El territorio entonces, se convierte en un espacio donde confluyen diferentes fuerzas, relaciones, intereses o motivaciones. Presenta relaciones utilitarias como las de producción, pero a la vez se convierte en un espacio con inversiones estético-afectivas o como soporte de identidades individuales o colectivas. El territorio es aquel que sirve de base para satisfacer las necesidades de subsistencia, de recursos o de delimitación política, pero también como un “geosímbolo”, cargado de afectividades, de inscripciones, de memoria.

Es en este punto donde cobra importancia la región sociocultural pues resulta de la apropiación simbólico-expresivo del espacio. En este sentido, para Giménez (2007):

El territorio no se reduce a ser un mero escenario o contenedor de los modos de producción y de la organización del flujo de mercancías, capitales y personas, sino también un significante denso de significados y un tupido entramado de relaciones simbólicas (p. 127).

No se debe olvidar que, en este caso, la cultura es relevante para entender las dinámicas de la población, pues en una región sociocultural, aunque se reconozca la importancia del territorio y sus determinantes tanto económicas como políticas, lo relevante es el entramado de significados y relaciones simbólicas que se dan en él. La cultura, entonces, se define como el “conjunto de signos, símbolos, representaciones, modelos, actitudes, valores, etc., inherentes a la vida social” (Giménez, 2007, p. 128).

Para entender un poco más como se dan estas interrelaciones, Giménez (2007) propone tres dimensiones analíticas de cultura. La primera, entiende a la cultura como comunicación, como conjunto de símbolos, emblemas y señales; la segunda dimensión, ve a la cultura como stock de conocimientos que incluye a los científicos, pero también a aquellos del sentido común propios de la región; y, por último, la cultura como visión del mundo, englobando a las religiones, filosofías e ideologías que permiten al ser humano interpretar el mundo y darles sentido a sus prácticas.

Estas dimensiones no pueden estar dissociadas pues juntas señalan la cultura específica de una colectividad. Entonces, territorio y cultura se encuentran relacionados fuertemente, para empezar, la cultura está inscrita en un espacio, este puede actuar como un modo de distribución de la cultura espacialmente ubicada, aunque no necesariamente ligada a un determinado espacio y, por último, este territorio actúa como un medio de representación y de apego.

Una región sociocultural, entonces, tiene que ver con la forma en que una colectividad se relaciona entre sí, comparten ciertas características a la vez que se identifican con ellas. Esta pertenencia en cierto sentido determina el actuar de sus miembros a la vez que la cultura se arraiga al territorio integrándolo como uno de sus componentes. Entonces, lo importante de una región sociocultural es su carácter de que ambos conceptos se interrelacionan y le dan vida a determinado colectivo.

3.1.4. Región sede

Como se ha visto, las regiones han dejado de ser porciones de tierra compuestas por recursos naturales o ambientales, para pasar a ser objeto de análisis desde la conducta humana y su relación con el espacio. En este caso, se entiende que los agentes son capaces de transformar el espacio y este a su vez los transforma a ellos, donde ambos se convierten en sujetos activos que se constituyen mutuamente.

Para Giddens (1995) la vida social ocurre en situaciones de interacción que abarcan un tiempo y un espacio determinados y determinantes. Para ello, emplea el término de sede que denotan “el uso del espacio para proveer los escenarios de interacción, y a su vez los escenarios de interacción son esenciales para especificar su contextualidad” (p. 151).

Las sedes, dice Giddens:

Pueden ir desde una habitación en una casa, una esquina callejera, la planta de una fábrica, pueblos, ciudades, hasta las áreas territorialmente deslindadas que ocupan Estados nacionales. Pero es característico que las sedes presenten regionalización interna, y en su interior las regiones tienen una importancia crítica para constituir contextos de interacción (1995, p. 151)

Lo importante de regionalizar a través de sedes, es que se reconoce la importancia de las interacciones de los agentes en los escenarios, es decir, donde interactúan las actividades de rutina de diferentes individuos. Esta interacción de cierto modo está limitada por la misma corporeidad, pero a su vez representa oportunidades para habilitar una acción. Una sede, entonces, puede estar marcada por límites físicos o simbólicos, pero representa la oportunidad para analizar la vida social a través de interacciones de presencia y ausencia, en un tiempo y espacio que se difuminan.

3.1.5. Región simbólica

Ahora bien, el espacio no solo puede reconocerse como un territorio donde se lleven a cabo intercambios comerciales y culturales, sino todo el entramado de relaciones entre los sujetos que se encuentran en ella. En este sentido, el espacio se retoma desde la distribución de los agentes en función de sus bienes y propiedades. Para Bourdieu (2011):

Los agentes son distribuidos [...] según el volumen global de capital que ellos poseen en sus diferentes especies y [...] según la estructura de su capital, es decir, según el peso relativo a los diferentes tipos de capital (económico, cultural) en el volumen total de su capital (p. 29).

Según Bourdieu (2011), el espacio se convierte en un espacio de toma de decisiones guiado por las disposiciones (*habitus*). Pero este espacio, marca las diferenciaciones en las propiedades de los agentes, en sus prácticas y en sus bienes. En este caso, “el *habitus*, que es el producto de condicionamientos sociales asociados a una determinada condición, hace corresponder un conjunto sistemático de bienes y de propiedades, unidos entre ellos por una afinidad de estilo” (p. 31).

Para comprender mejor la región simbólica, Bourdieu (2009), plantea la forma de capital simbólico, como un capital reconocido, es decir, las propiedades inherentes a la persona, como un capital que no es concreto ni material pero que constituye una forma de acreditación. Es:

Es ese capital negado, reconocido como legítimo, es decir, desconocido como capital (pudiendo el reconocimiento, en el sentido de gratitud, suscitado por los favores ser uno de los fundamentos de ese reconocimiento) que constituyen sin duda, con el capital religioso, la única forma posible de acumulación cuando el capital económico no es reconocido” (Bourdieu, 2009, pp. 187-188).

En el caso de la zona escolar 162, la distribución de los docentes tiene que ver con la comunidad donde se encuentran y el reconocimiento va en sentido de la labor que realizan en cada centro escolar. Los docentes, cuentan con un capital cultural diferenciado pues no todos poseen la misma formación ni los años de experiencia, lo que los cataloga en diferentes posiciones. Si se tiene en cuenta que el capital simbólico: “es un crédito, pero en el sentido más amplio del término, es decir, una especie de avance, de cosa que se da por descontada, de acreditación [*créance*], que solo la creencia [*croissance*] del grupo puede conceder a quienes le dan garantías materiales y simbólicas” (Bourdieu, 2009, p. 190), entonces, es de analizar como el colectivo docente reconoce a sus compañeros y se le otorga una posición dentro del mismo.

3.1.5.1. Capital cultural

El capital, dice Bourdieu (2001) “es trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada” (p. 131). El capital puede presentarse de tres maneras: capital económico, cultural y social. El capital cultural puede existir en tres formas: incorporado, objetivado e institucionalizado

Capital cultural incorporado

El capital cultural, dice Bourdieu (2001) se encuentra ligado al cuerpo y presupone, por tanto, una interiorización, es decir, incorporación. En este caso la acumulación de cultura es un proceso que requiere tiempo, un tiempo necesario para la enseñanza y el aprendizaje. Este proceso de interiorización es personal, no puede realizarse por medio de otro; se puede decir entonces que es un periodo de formación personal que no solo debe reducirse al periodo escolar pero que forma parte importante del mismo. En esta investigación es primordial conocer el tipo de formación que poseen los casos estudiados

en el entendido que este capital cultural incorporado es básico para las prácticas diarias, pues se parte de esto para atender las necesidades del programa, de su trabajo, de los alumnos y de las exigencias del sistema.

El capital cultural incorporado “es una posesión que se ha convertido en parte integrante de la persona, en *habitus*. Del “tener” ha surgido “ser”. [...] al haber sido interiorizado no puede ser transmitido instantáneamente mediante donación, herencia, compraventa o intercambio” (Bourdieu, 2001, p. 140). Para la incorporación de este capital, existen ciertos determinantes como la época, la sociedad y la clase social quedando determinado para siempre por las circunstancias de su adquisición.

La importancia del capital cultural incorporado es que sirve de base para posteriores beneficios materiales y simbólicos, además de que puede reportar beneficios personales a quién posee determinada competencia cultural, a tal grado que puede obtener una posición privilegiada en la estructura social.

Capital cultural objetivado

El capital cultural en estado objetivado presenta una estrecha dependencia del capital cultural interiorizado o incorporado. Para Bourdieu (2001) “posee una serie de propiedades que solo son determinables en relación al capital cultural incorporado o interiorizado. Así, el capital cultural es materialmente transferible a través de su soporte físico (por ejemplo, escritos, pinturas, monumentos, instrumentos, etc.)” (p. 144).

Capital cultural institucionalizado

En este caso, para Bourdieu (2001), el capital cultural es institucionalizado como una forma de títulos. Estos títulos académicos son certificados de competencia cultural que confiere al portador un valor convencional y que se garantiza de forma legal.

A través del título escolar o académico se confiere reconocimiento institucional al capital cultural poseído por una persona determinada. Esto permite, entre otras cosas, comparar a los poseedores del título e incluso

intercambiarlos (sustituyendo a uno por otro). Mediante la fijación del valor dinerario preciso para la obtención de un determinado título académico, resulta posible incluso averiguar un “tipo de cambio” que garantiza la convertibilidad entre el capital cultural y el capital económico (p. 147).

Un título académico, le da la oportunidad al poseedor de intercambiarse en el mercado laboral. Este proceso de inversión de capital económico en capital cultural solo tiene sentido si se garantiza la reversibilidad de esta conversión, es decir, que el título académico que representa el capital cultural obtenido a través de la inversión de capital económico pueda beneficiar material y simbólicamente.

3.1.5.2. Capital económico

El capital económico para Bourdieu (2001), es aquel que puede ser directa e inmediatamente convertida en dinero y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derecho de propiedad. La importancia del capital económico radica en que a través de él se pueden obtener los diferentes tipos de capital. Este capital, se define por las condiciones materiales de existencia y que abarca las diferencias sociales expresadas en el consumo de los individuos o grupos sociales.

En cuanto al magisterio, una de las cuestiones radica en que la mayoría proviene de familias con poco capital económico y a través de los estudios aspiran a tomar parte de la estructura de la sociedad. Entonces, los recursos con los que cuentan cuando estudiantes se ven de alguna forma incrementados a la hora de la inserción en el mercado laboral, aunque en el caso de la profesión docente no es una de las mejor pagadas, por el contrario, ha sido una de las menos favorecidas en cuestiones de salarios.

Por otro lado, el capital económico, entendido como los recursos monetarios brindados a los docentes para el trabajo de la jornada ampliada en el PETC es una de los condicionantes que fomentan la inscripción de las escuelas al mismo. Una condicionante es que a más horas de trabajo debería seguirle una remuneración, en este caso económica por lo que le mismo programa prevé cierta cantidad por el trabajo realizado. Para el pago de los docentes, se destina 3 800 pesos, mientras que para el director se

destina 4 200 pesos, lo cual de alguna forma llama la atención a los profesores y le da cierto sentido de voluntariedad en la participación al programa.

3.1.5.3. Capital político

El capital político, para Meischner (2007) “basado totalmente sobre reconocimiento [...] (y) considerado como una forma de capital simbólico” (p. 14). Este, “se puede comprenderlo como un crédito, basado en las operaciones múltiples de crédito con las que los actores prestan momentos de poder a una persona percibida como confiable gracias a su fiabilidad” (Bourdieu citado por Meischner, 2007, p. 14). Esta forma de capital se concentra en pocas manos, y puede ser fácilmente destrozado por los escándalos e incidentes.

A decir de Joignant (2012), el capital político:

Es tan sólo una de las especies posibles que habilitan a los agentes para acceder al campo político, lo que a su vez redundando en distintas formas de habitar el mundo político, de actuar en él, de percibir lo que allí ocurre, de apropiarse de diferentes modos de sus roles y objetos, y por tanto de profesionalizarse en dicho espacio; esto es, un conjunto de maneras prácticas de permanecer en el campo político que son unificadas por el habitus. (Joignant, 2012, p. 594).

En este sentido, el capital político cobra relevancia en dimensiones personales como la popularidad, la notoriedad o el carisma del agente, en conjunto con sus prácticas dentro de la institución donde se desenvuelva, es decir, el campo político. Para ingresar a este campo, entonces, resulta relevante el capital con el que cuente el agente, a su vez, las prácticas dentro del mismo.

3.2. Conceptualización de la región de estudio: la región plan

Después de analizar esta evolución histórica del concepto de región, vale la pena conceptualizar la región de estudio. Para comenzar se analiza cómo se ha entendido a la región plan, partiendo de la idea administrativa para el PETC y el sistema educativo mexicano que en un primer momento es la guía para poder establecer los límites de la

actuación docente. En un segundo momento, se trata de reconocer este accionar de los docentes, pues en su actuar están demostrando no solo las competencias adquiridas en una formación inicial o en su experiencia, sino todo ese bagaje cultural, político e ideológico que traen consigo, ofreciendo así una mirada más profunda a lo que ocurre en las aulas y determinante para la implementación del PETC.

La región de estudio abarca la zona escolar 162 de nivel primaria, con cabecera oficial en el ejido Belisario Domínguez, municipio de Motozintla, Chiapas. Esta zona escolar cuenta con 19 escuelas, de las cuales 13 están adscritas al PETC desde el ciclo escolar 2013-2018. Se habla de una población equivalente a 68.4% del total de los centros educativos que conforman esta zona. Se puede decir entonces, que el PETC está transformando la forma en que se ha venido trabajando en dicha región, pues con el hecho de que la mayoría de sus escuelas pertenezcan al programa, la dinámica es diferente si se compara con otras zonas escolares y en otras regiones del estado.

Para la investigación se planteó una región plan, entendiendo que esta región(diferenciada por la zona escolar 162 en primer instancia) existe debido al planteamiento del PETC, como una medida desde las políticas educativas que están permeando sobre el territorio, un territorio fuertemente accidentado si lo vemos desde el aspecto geográfico, pero con carencias en cuanto a servicios y sobre todo, como una región donde al parecer las políticas de bienestar social son las adecuadas para el desarrollo de la población, entendiendo por desarrollo como la búsqueda de mejores condiciones de vida de los habitantes.

En este caso, Boudeville (1959) reconoce al espacio-plan como “una región cuyas diversas partes dependen de una misma decisión central y coordinadora [...] es el análisis de la elección de los medios geográficos disponibles para obtener un fin determinado de política económica” (pp. 55-56). Este tipo de región, también es conocida como "región programa", y sobre todo como "región de planificación". Es considerada como resultante de la voluntad humana, una vez que el espacio es sometido a decisiones. Boudeville,

sostiene que este tipo de región es un instrumento colocado en las manos de una autoridad, localizado o no en la región, para alcanzar un fin determinado.

Para Palacios, la región plan:

Es aquella que se define en función de criterios y objetivos específicos de política económica para alcanzar el máximo de eficiencia en la implementación de programas y estrategias. Su determinación es, por lo tanto, totalmente arbitraria, pues generalmente se busca coherencia administrativa o congruencia entre el área a considerar y la estructura institucional disponible para llevar a cabo los planes (1983, p. 60).

La región plan está definida en función de políticas públicas e instrumentos de intervención del estado. La regionalización, gira en torno a objetivos de programas sociales dirigidos a diferentes ámbitos con carácter de desarrollo regional. Se parte de los intereses y objetivos de ciertos gobiernos en función de necesidades sociales atendiendo a diversos criterios y fines utilitarios. En este caso, el fin último es la mejora de la calidad educativa, una calidad que está muy lejos de lograrse en esta región de estudio, si se analiza los resultados en pruebas estandarizadas y que tienen que ver con las condiciones en las que se encuentran la mayoría de la población que habita en ella.

3.3. Condiciones contextuales de la región. Un reconocimiento de sus principales características

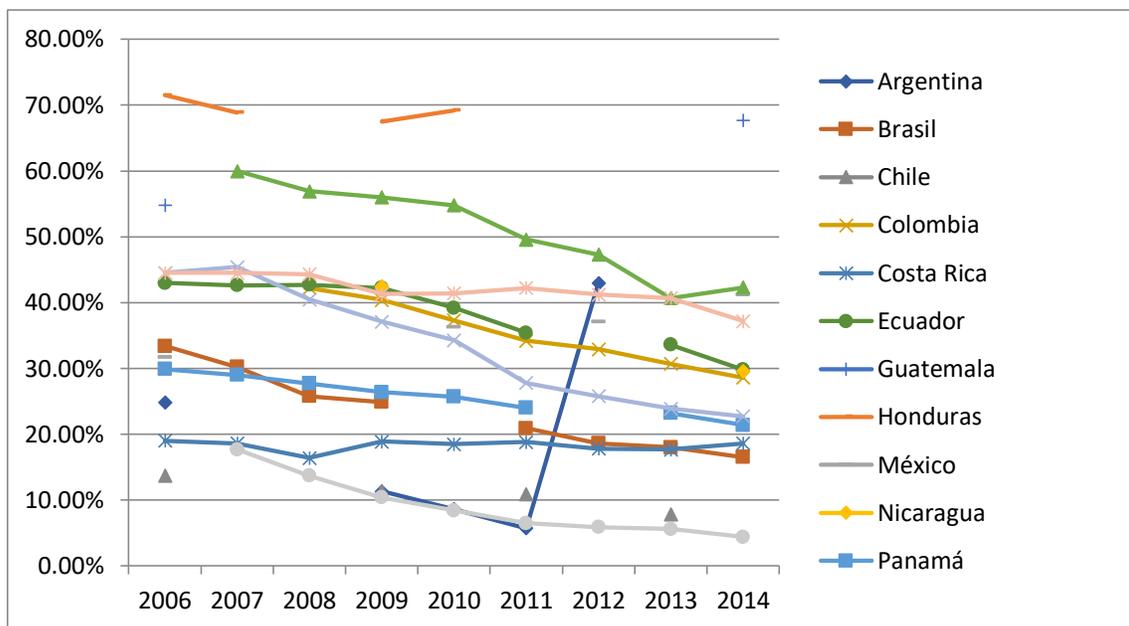
México es un país que presenta enormes desigualdades al interior de su territorio, se puede decir que es un país altamente polarizado, pues mientras algunas regiones tienen acceso a numerosos recursos, otros ni siquiera pueden acceder a lo más básico. Es un país que incluso, dentro de una zona urbana, la población de la periferia sufre de grandes carencias. Esta situación, sin duda alguna se debe a muchos factores, tanto económicos, como políticos, culturales y sociales. Algunos de estos condicionantes es la pobreza que se vive en la mayor parte de la población, pues al parecer solo unos cuantos se benefician de las riquezas que se produce en cada estado. Por otro lado, una explicación geográfica de la pobreza en México, tiene que ver con las condiciones rurales que impera en la

mayor parte del territorio, lo que dificulta el acceso a los servicios, siendo un factor clave en la desigualdad regional.

La pobreza no solo es la escasez o la insuficiencia de ingresos que afectan a los individuos, a los hogares o a las comunidades enteras, pues en su acepción más amplia “está asociada a condiciones de vida que vulneran la dignidad de las personas, limitan sus derechos y libertades fundamentales, impiden la satisfacción de sus necesidades básicas e imposibilitan su plena integración social” (CONEVAL, 2015, p. 7). Este concepto esconde múltiples dimensiones que no pueden reducirse a las condiciones de adquisición. Para el Consejo Nacional de Evaluación para el Desarrollo Social (CONEVAL), la medición de la pobreza se realiza desde dos dimensiones: la primera asociada al espacio del bienestar económico medido a través del ingreso corriente per cápita y la segunda asociada a los derechos sociales a través de indicadores de carencia por rezago educativo, acceso a los servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación.

La pobreza, se convierte entonces en uno de los indicadores utilizados para medir el rezago social y a la vez es un fenómeno asociado a la desigualdad. Cuando la población carece de recursos económicos, tiende a limitarse su acceso a los servicios básicos como la salud o la alimentación, generando situaciones como la desnutrición, bajo rendimiento académico, reprobación o deserción por la falta de recursos para asistir a la escuela.

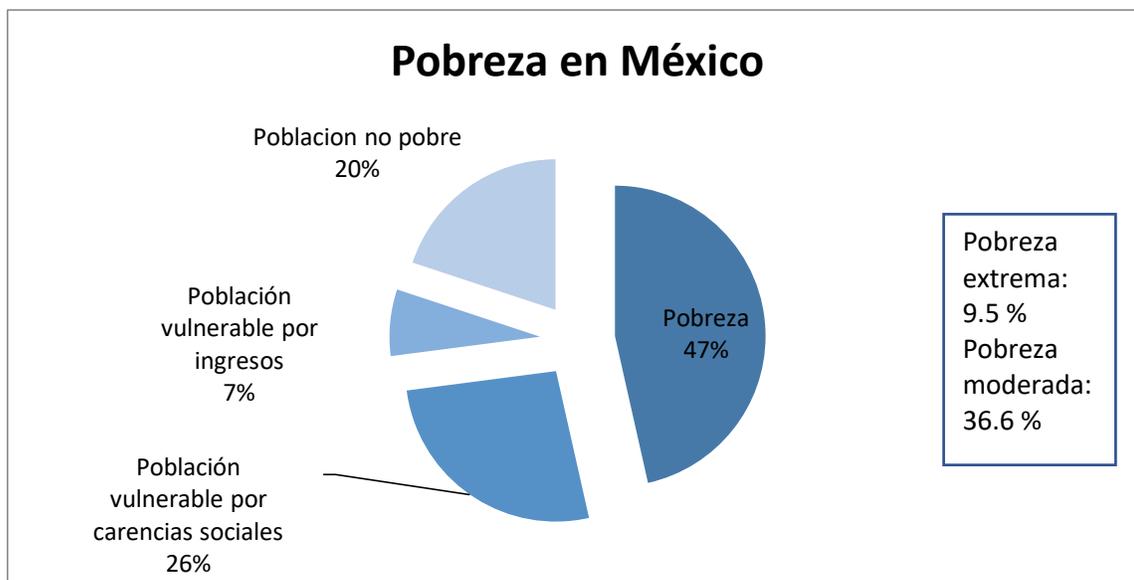
América Latina es una de las regiones más pobres a nivel mundial, se ha caracterizado por países enteros sumidos en la carencia de recursos, la cual es una situación que sigue en aumento en algunos países como México.



Gráfica 1. Pobreza en América Latina (Fuente: Elaboración propia. TERCE-UNESCO, 2016).

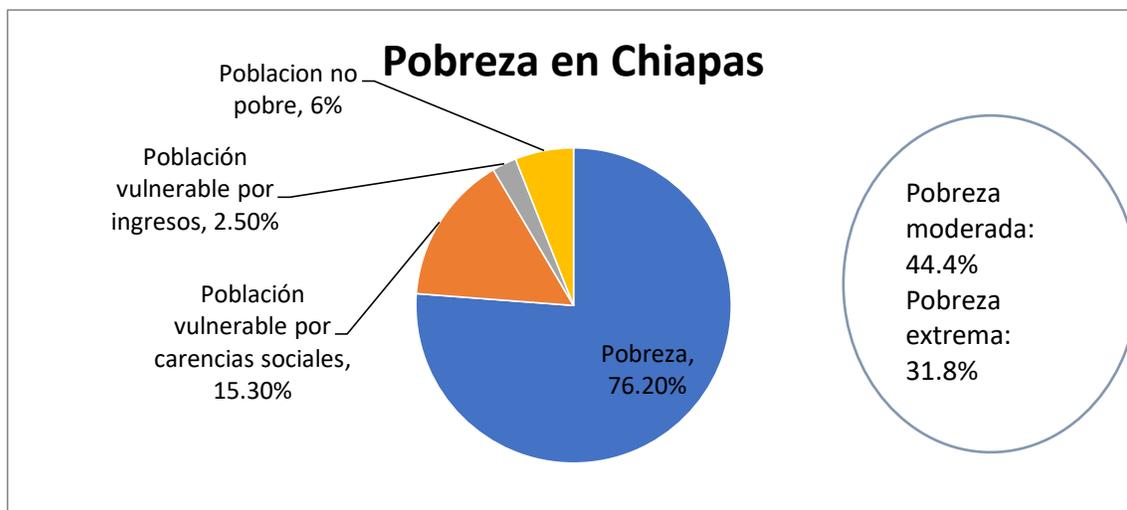
Como se puede observar en la gráfica, algunos países como Paraguay, República o Guatemala presentan índices de pobreza que se acercan a la mitad de la población, y aunque la mayoría ha reportado la disminución de estos porcentajes, aún queda mucho por hacer, sobre todo porque la pobreza está asociada al bajo rendimiento académico ya que dificulta la adquisición de materiales o el acceso a servicios básicos como la alimentación.

En México, por su parte, no ha podido erradicar la pobreza, por el contrario, esto ha ido aumentando, a tal grado que para el 2014, 47% de la población se encontraba en estas condiciones, lo que es sumamente grave si se considera que representa casi la mitad de la población, además, que esta situación se agrava en determinadas regiones del país, acentuando aún más la desigualdad. Como se pudo observar en la gráfica 2, solo un 20% de la población no es afectada por la pobreza, pues el resto o vive bajo estas condiciones o es vulnerable para formar parte del grueso de la población víctima de la pobreza.



Gráfica 2. Pobreza en México (Fuente: Elaboración propia. CONEVAL, 2015).

Como se mencionó anteriormente, en el país existen regiones que presentan mayores desigualdades, como es el caso de Chiapas, pues para el periodo 2014, 76% de su población se encontraba en situación de pobreza. Chiapas es uno de los estados más rezagados a nivel nacional, situación que se agrava día con día, pues ni los programas compensatorios han podido menguar esta situación.



Gráfica 3. Pobreza en Chiapas (Fuente: Elaboración propia. CONEVAL, 2015).

Estos datos, colocan al estado de Chiapas como el de mayor porcentaje de población en situación de pobreza, por encima de Oaxaca (66.8%) y guerrero (65.2%). Además de esto, según datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO) 2010, Chiapas es uno de los tres estados con muy alta marginación, con 84.14%, solo por encima de Guerrero con 88.72%. Para el CONAPO, la marginación tiene que ver con la educación, vivienda, distribución de la población y los ingresos monetarios, lo que en su conjunto define que tan desiguales son las condiciones socioeconómicas de determinada región.

Ahora bien, cabe aclarar que, en el estado, existen zonas con mayores índices de pobreza y desigualdad, en especial las zonas indígenas donde el grado de marginación resulta ser muy alto. Para el caso de Motozintla, presenta altos niveles de pobreza, pues en este municipio 82.3% de la población es víctima de estas condiciones, de la cual 34.7% presenta pobreza extrema, mientras que 46.6% pobreza moderada (CONEVAL, 2010).

En este sentido y en congruencia con el Objetivo del Desarrollo Sostenible 1. Fin de la Pobreza, México se ha comprometido a reducir al menos a la mitad la proporción de hombres, mujeres y niños de todas las edades que viven en la pobreza en todas sus dimensiones, con arreglo a las definiciones nacionales. Sin embargo, en el reporte de la

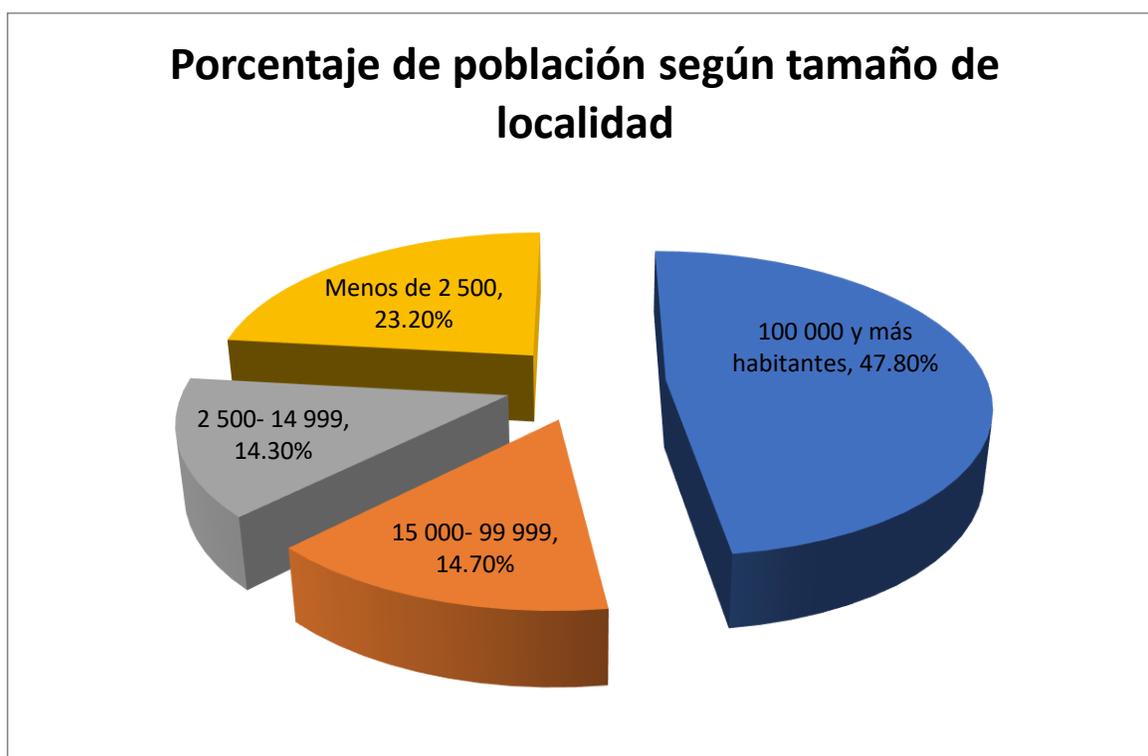
UNICEF y el CONEVAL, Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México, 2014, se puede observar serios problemas en cuanto a los niveles de pobreza de los niños y adolescentes.

De estos datos, se puede rescatar que 53.9 por ciento de la población de 0 a 17 años en México (21.4 millones) carecía de las condiciones mínimas para garantizar el ejercicio de uno o más de sus derechos sociales (educación, acceso a la salud, acceso a la seguridad social, a una vivienda de calidad y con servicios básicos y a la alimentación). Además, el ingreso de su hogar era insuficiente para satisfacer sus necesidades básicas. 11.5 por ciento de la población infantil y adolescente en el país (4.6 millones) se encontraba en pobreza extrema en 2014, al tener carencias en el ejercicio de tres o más de sus derechos sociales y ser parte de un hogar con un ingreso insuficiente para adquirir los alimentos necesarios a fin de disponer de los nutrientes esenciales.

En este caso, la población infantil se convierte en el grupo más vulnerable pues sufren con más frecuencia las experiencias de la pobreza que otros grupos de edad. La población de 0 a 17 años es 12 puntos porcentuales más alto que el grupo de 18 a 64 años, así como 8 puntos porcentuales más alto que la población de más de 65 años. Además de esto, se hace necesario mencionar que los estados que concentran la mayor proporción de población infantil y adolescente en situación de pobreza son Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Puebla, en tanto que las entidades que concentran el mayor número de personas menores de 18 años en pobreza son el Estado de México, Chiapas, Veracruz, Puebla, Guanajuato, Michoacán, Jalisco y Oaxaca (57.6 por ciento de toda la población infantil y adolescente en pobreza del país).

Aunado a esto, hay que entender que la pobreza no es un fenómeno sencillo de atacar, pues requiere de la participación conjunta de gobierno y sociedad para lograr un cambio, pues la pobreza puede traer consecuencias como el abandono escolar, la mortalidad, acoso escolar, desnutrición, ausentismo e incluso mortalidad infantil.

Otra de las cuestiones que más afecta a las regiones del estado de Chiapas tiene que ver con la situación rural de la gran mayoría del territorio chiapaneco. En este caso, según el INEGI, una población rural comprende aquellas que tienen menos de 2, 500 habitantes; pero hablar de zonas rurales no solo debe entenderse como una cuestión poblacional, ya que esta va más allá, a cuestiones que tienen que ver con la carencia de servicios, pobreza, marginación y desigualdad. Para el caso de México, según datos de INEGI 2010, habían 188 593 localidades menores de 2 500 habitantes y 131 localidades de 100 000 y más habitantes. Sin embargo, 23.2% de la población se concentraba en zonas con menos de 2 500 habitantes, mientras que 76.8% se encontraba en regiones con más de 2 500 habitantes.



Gráfica 4. Población según tamaño de localidad (Fuente: Elaboración propia. INEGI, 2010).

Como se puede notar en la gráfica 3, la mayoría de la población se concentra en zonas urbanas, pero existe una enorme cantidad de comunidades rurales que da cuenta de la dispersión de la población, así como de los condicionantes en las que viven y las carencias

de las que son víctimas por no poder acceder a los servicios básicos debido a la lejanía de sus localidades. Además, de que es muy difícil la inversión en este tipo de zonas, pues al ser muy poca la población, se prefiere gastar en otros rubros que alcancen a una mayoría.

Para el caso de Chiapas, uno de los estados con mayor población rural, resulta 48.7% de la población se concentra en zonas con más de 2 500 habitantes, mientras que 51.3% se encuentra en zonas rurales con menos de 2 500 habitantes. En la figura 1, se puede observar la magnitud de estos datos, pues casi en su totalidad, el estado es de condición rural; además, si se consideran las condiciones que vienen con ello, se puede comprender un poco la marginación en la que se encuentra el estado y porque ocupa los últimos lugares en cuanto al aprovechamiento escolar.

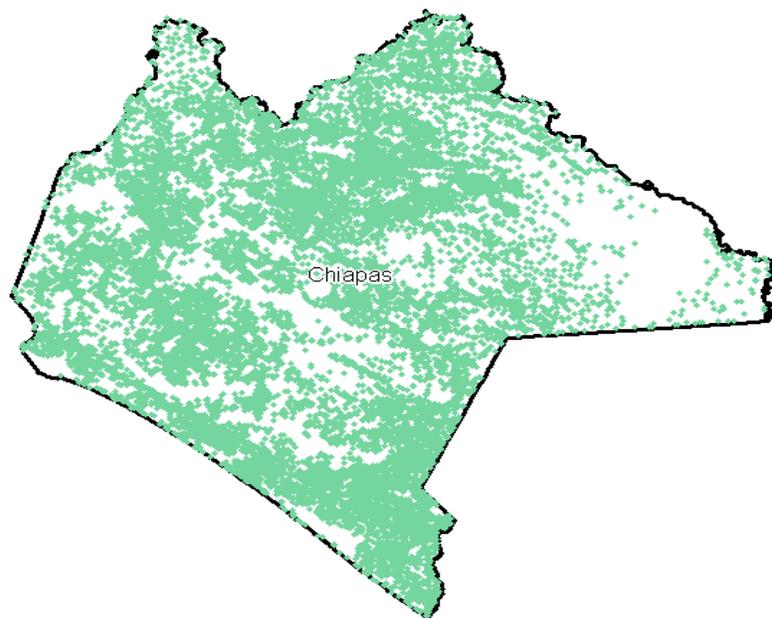


Figura 2. Comunidades rurales en el estado de Chiapas (Fuente: Elaboración propia. Mapa Digital de México para escritorio. INEGI).

La condición de rural, conlleva a situaciones como el difícil acceso para llevar los servicios necesarios para la población, altos costos para crear la infraestructura adecuada, además de restricciones en cuanto al presupuesto para estas comunidades que ralentizan la

llegada de los servicios básicos. La ruralidad es un factor asociado a la marginación, a la desigualdad, a la exclusión; Según datos del INEE (2015), para el 2014, en México, 56.9% de las escuelas de nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) se encuentran en regiones de alta y muy alta marginación. En particular para el caso de las primarias, el subsistema indígena y comunitario son las que se encuentran en estas localidades con un 95.4% y 83.5% respectivamente. Para el caso de las comunidades rurales 57% de las escuelas de educación básica se concentra en ellas. (INEE, 2015)

En el aspecto educativo, las regiones rurales presentan aspectos como población dispersa que deriva en que las escuelas tengan pocos alumnos y se dé la condición de organización multigrado (docentes que atienden a más de un grado), organizándose en unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes o pentadocentes, lo cual dificulta aún más la atención a cada uno de los estudiantes y a sus necesidades. Además de esto, es necesario mencionar que, dentro de las condiciones de ser rural, las escuelas en este medio atienden a la población con menos recursos económicos, lo que acentúa aún más la desigualdad social.

Según datos del PSE 2013-2018, para el ciclo escolar 2011-2012, la organización de las instituciones de educación primaria estaba de la siguiente manera:

Tabla 1. Organización escolar. Ciclo escolar 2011-2012.

Organización	Núm. Escuelas	% de Escuelas	Núm. Alumnos	% Alumnos
Unitarias	3 292	38.6	51 904	6.7
Bidocentes	1728	20.7	75 859	9.8
Tridocentes	909	10.7	68 114	8.8
Tetradocentes	419	4.9	43 190	5.6
Pentadocentes	277	3.2	34 706	4.5
Completas con 6 y más docentes	1 874	22	501 318	64.8
Total	8 525	100	773 995	100

Fuente: Elaboración propia. Plan Sectorial de Educación 2013-2018.

Como se puede notar, la condición de escuelas multigrado, da cuenta de las características de las escuelas del estado. Para el ciclo 2011-2012, las escuelas multigrado llegaban a más del 35% de la población estudiantil en contraste con más del 64% de las escuelas completas. Sin embargo, si se analiza por el número de escuelas, se está hablando del 78% de las escuelas son de este tipo de organización, es decir, que la gran mayoría de los centros educativos requieren de mayor atención, es decir, si se reconoce que las escuelas multigrado están en comunidades con la población dispersa o rural, también es probable que ellas requieran mayor atención dadas sus condiciones contextuales, las cuales, provocan que los docentes, tengan que hacerse cargo de otras cuestiones diferentes al proceso meramente educativo.

Para el ciclo escolar 2013-2014, un 51% de las escuelas de nivel primaria eran de organización multigrado. En este caso, son las primarias comunitarias las que más resienten esta situación pues el 100% de los centros son de este tipo de organización y en el caso del nivel indígena 66.5 % se encuentran en esta condición (INEE, 2015). El ser de organización multigrado, es una situación que puede ser determinante para el logro de los resultados educativos que se espera de un país, aunque hay que reconocer que ha favorecido a ampliar la cobertura a los lugares más alejados, hay que reflexionar si está funcionando para elevar la calidad educativa y si los programas como el PETC pueden ayudar a amortiguar esta condición.

3.4. Programa Escuelas de Tiempo Completo en el estado de Chiapas. Un análisis estadístico.

Como se ha mencionado el PETC inicia en el 2008 con la firma de la ACE, pero ¿Cómo se ha implementado en el estado de Chiapas? Es importante retomar que uno de los propósitos de esta política educativa es la de alcanzar la cobertura del 40% de las escuelas y Chiapas es uno de los estados con mayor presencia de ETC. Cabe mencionar que, en el estado, el programa se aplica para escuelas de preescolar, primaria y

secundaria. En el estado, desde el 2008 el programa inicia con una cobertura de 80 escuelas, hasta el ciclo escolar 2015-2016 que llega a sostener hasta 1817 escuelas como puede

Tabla 2. Total de Escuelas de Tiempo Completo en Chiapas por ciclo escolar.

Indicadores	Ciclo 2008-2009	Ciclo 2009-2010	Ciclo 2010-2011	Ciclo 2011-2012	Ciclo 2012-2013	Ciclo 2013-2014	Ciclo 2014-2015	Ciclo 2015-2016
Escuelas	80	157	175	398	402	1562	1746	1817
Alumnos	3,827	7,247	8,504	20,000	20,797	76,270	86107	98151
Docentes	175	333	386	1,000	1043	3,314	3879	4469

Fuente: Elaboración propia. Coordinación Estatal de Escuelas de Tiempo Completo, Chiapas.

A continuación, se exponen algunos datos estadísticos sobre la cobertura del programa en el estado, principalmente de los ciclos escolar 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016. Estos ciclos escolares representan un repunte del programa en cuanto a cobertura y a la vez, dan cuenta de la dinámica en la que se ha visto envuelto el estado. Sin embargo, estos datos dan cuenta solo de la cobertura del programa en el estado, pero no de las condiciones en las que se encuentran, es decir, de las características de las escuelas, de los docentes o de como se está aplicando este programa.

Por otro lado, el incremento de escuelas atendidas por el programa puede ser un indicador de mejora de la educación, pero también, el que exista una gran cantidad de escuelas adscritas, puede significar que no se les da la atención adecuada, regresando una vez más al problema de la calidad.

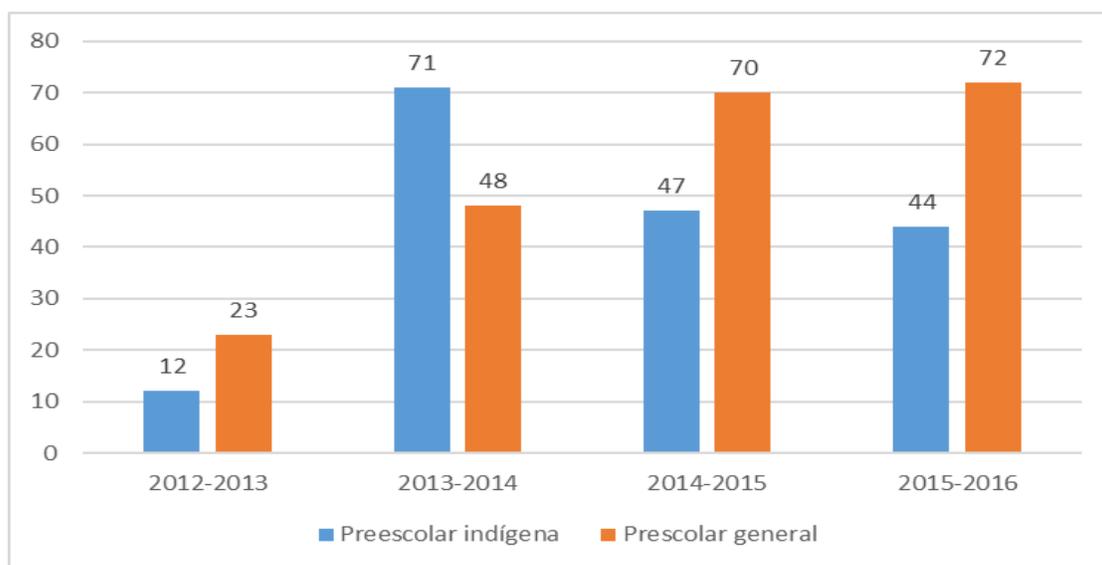
Para comenzar, en cuanto al tipo de nivel educativo, se puede observar que la mayor concentración se encuentra en el nivel de primaria, seguido por el de telesecundaria. En este último nivel, el programa se aplica a telesecundaria por ser este nivel de carácter multigrado, atendido principalmente por 3 maestros. En la siguiente tabla se puede observar ésta dinámica.

Tabla 3. Escuelas de Tiempo Completo por nivel educativo

Nivel educativo	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Preescolar	35	119	117	116
Primaria	284	1331	1489	1526
Secundaria	83	112	140	175
Total	402	1562	1746	1817

Fuente: Elaboración propia. Coordinación Estatal de Escuelas de Tiempo Completo, Chiapas.

Ahora bien, en el estado se observó resistencia a la implementación del programa, principalmente por el subsistema indígena. En las tablas siguientes se puede notar como la cobertura se encuentra principalmente en la modalidad regular, por encima del nivel indígena, tomando en cuenta que el principal objetivo era esta última, por la situación de rezago en la que se encuentran.



Gráfica 5. Total de escuelas nivel preescolar por modalidad. (Fuente: Elaboración propia. Coordinación Estatal de Escuelas de Tiempo Completo, Chiapas).

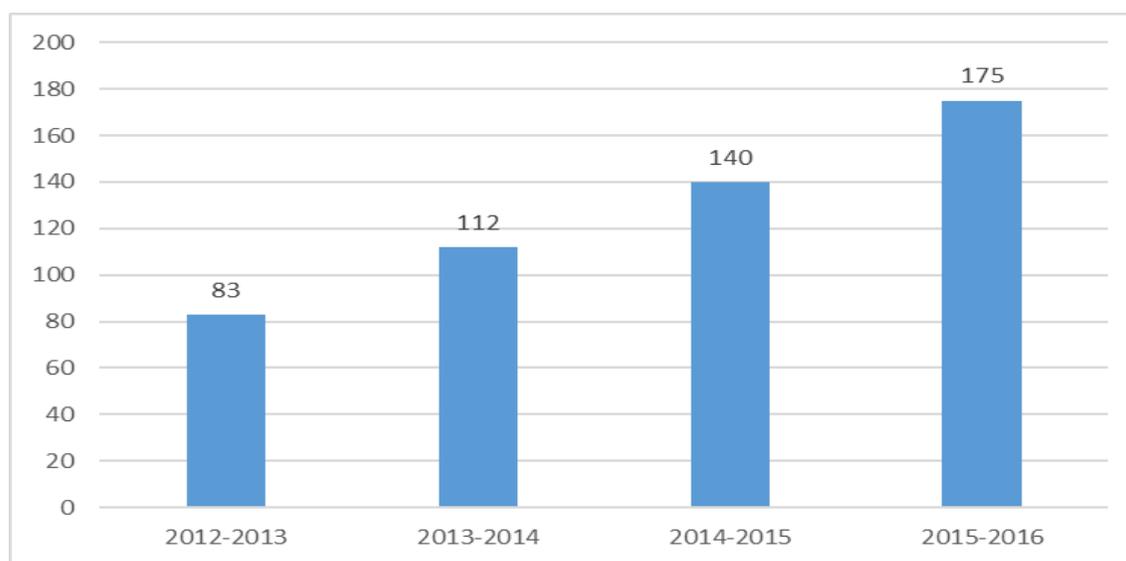
En cuanto al nivel de primaria, se puede observar (Ver gráfica) que es el nivel que más escuelas tiene inscritas al programa, pero siguen siendo las de nivel indígena las que menos tienen dentro del mismo.

Tabla 4. Total de escuelas nivel primaria por modalidad

Modalidad	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Primaria indígena	97	535	555	537
Primaria general	187	796	934	989
total	284	1331	1489	1526

Fuente: Elaboración propia. Coordinación Estatal de Escuelas de Tiempo Completo, Chiapas).

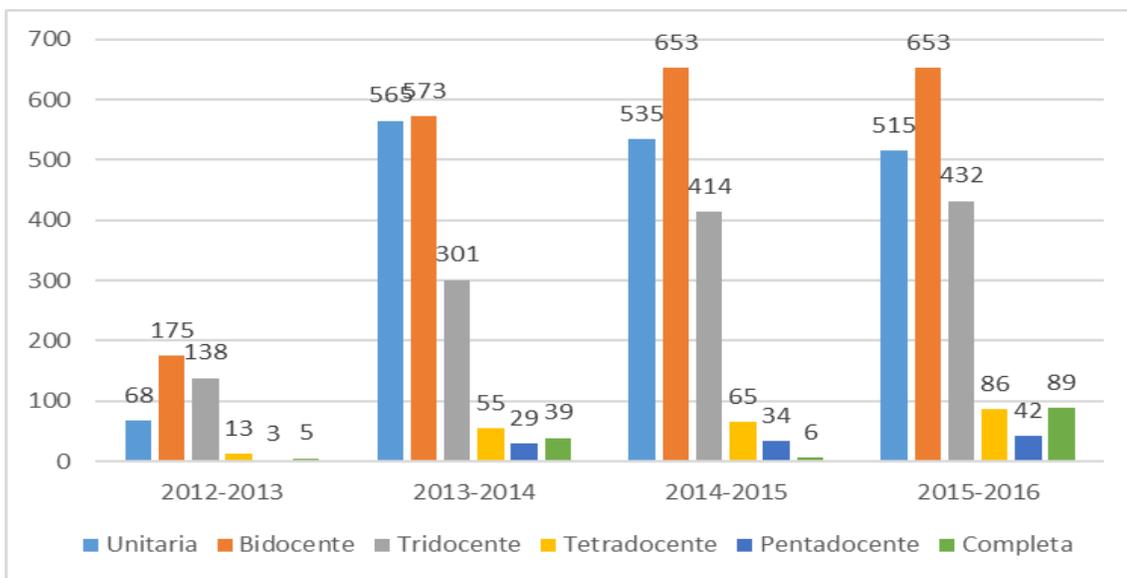
En cuanto al nivel de telesecundaria, estas han ido en aumento desde el ciclo escolar 2012-2013, hasta el 2015-2016 (Ver gráfica 6). La cobertura de este nivel, parece no ser muy relevante sin embargo representa la atención de escuelas en el nivel básico.



Gráfica 6. Total de escuelas nivel telesecundaria (Fuente: Elaboración propia. Coordinación Estatal de Escuelas de Tiempo Completo, Chiapas.)

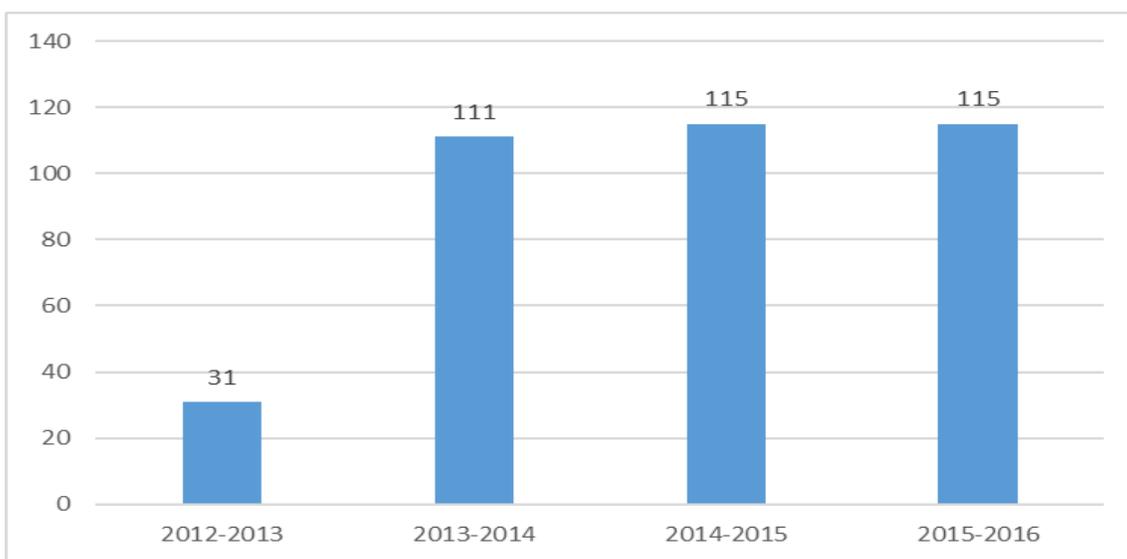
Otra de las situaciones a considerar son el tipo de organización en la que se encuentran las escuelas, pues casi todas son de carácter multigrado. Han sido muy pocas de organización completa que se han incorporado en el programa, ya sea porque el objetivo son las escuelas más alejadas y por lo regular estas son de carácter multigrado. En la siguiente gráfica, se muestra cómo han evolucionado estas escuelas según el tipo de

organización. En el caso de las escuelas bidocentes, son las que tienen más escuelas inscritas al programa



Gráfica 7. Total de escuelas por tipo de organización (Fuente: Elaboración propia. Coordinación Estatal de Escuelas de Tiempo Completo, Chiapas).

Ahora bien, ¿Cómo ha sido la participación del municipio de Motozintla en el programa? En cuanto a la cobertura, es el municipio que más escuelas incorporadas a este programa tiene, como se puede notar en la siguiente tabla.



Gráfica 8 .Total de Escuelas de Tiempo Completo en el municipio de Motozintla (Fuente: Elaboración propia. Coordinación Estatal de Escuelas de Tiempo Completo, Chiapas).

Como se puede notar, en estado de Chiapas al ser uno de los más rezagados tanto a nivel educativo como socialmente, ha tenido una mayor participación en el programa. El municipio de Motozintla, es uno de los municipios más desfavorecidos del estado debido a las condiciones de pobreza que existen en él. Sin embargo, no se puede afirmar que el contar con un mayor número de escuelas de este tipo se puedan lograr grandes avances, pues, es necesario entender que cada escuela es un espacio donde el trabajo que realicen los docentes será determinante para lograr los objetivos del PETC.

3.5. Caracterizando la región de estudio. La zona escolar 162

Ahora bien, en cuanto a la zona escolar 162, que representa para los fines de la investigación la región de estudio, se analiza de diferentes perspectivas. En primer lugar, se debe hacer mención de cómo está estructurado el Sistema Educativo Mexicano, el cual se puede analizar desde la creación de la SEP en 1921, hasta nuestros días, donde se están dando cambios para atender los avances de la ciencia.

En la LGE, se plantean los lineamientos que regirán los servicios educativos, se plantea las competencias de cada estado, así como los servicios educativos que se prestará. En el artículo 12, plantea las atribuciones a la autoridad educativa federal como órgano regulador del servicio educativo en el país y que contempla la formulación de los planes de estudio, el calendario escolar, los libros de texto que se trabajarán en las escuelas, la regulación del sistema de formación y actualización docente, lineamientos en cuanto a políticas educativas y todo lo necesario para garantizar el carácter nacional de la educación.

En su artículo 13, se determina las facultades para los estados que van desde la prestación de servicios educativos, proponer los contenidos regionales a incorporar a los planes de estudio, emitir validación para programas de estudio y participar en los

mecanismos de gestión escolar. Cabe aclarar, que la regulación de los estados siempre va a estar determinada por la autoridad federal dejando poco margen de actuación para cada gobierno local. Por último, en su artículo 15, la LGE atribuye competencias a las autoridades municipales, las cuales contempla la prestación de servicios, así como el impulso de actividades encaminadas a la mejora del servicio educativo.

En cuanto al financiamiento de la educación, en el artículo 25, se plantea que desde el ejecutivo federal y estatal se dispondrá de los recursos para el gasto educativo. En este rubro, se establece la relevancia que desde las autoridades federales, estatales y municipales se le debe dar a los programas y acciones tendientes a fortalecer la gestión escolar, lo cual les da a las instituciones educativas la posibilidad de una autonomía de gestión.

Por último, es de rescatar los tipos y modalidades que se plantea dentro del Sistema Educativo. Establece como educación básica a preescolar, primaria y secundaria, media superior al bachillerato y superior a licenciatura y posgrados. En la educación básica se retoma la necesidad de responder a los requerimientos culturales y lingüísticos de la sociedad por lo que se deberá adaptar a los grupos indígenas, así como a las zonas rurales. Además de esto, se establece la educación especial y la de adultos.

En cuanto a la estructura organizativa del sistema educativo para controlar y regular todos los procesos educativos, tenemos que se inicia desde la SEP como el órgano regulador, luego están las Subsecretarías a nivel federal, las subsecretarías estatales conde cada estado. Después de esto, vienen las jefaturas de sector quienes se encargan de administrar y dar seguimiento a las distintas zonas escolares compuestas por un número definido de escuelas primarias.

El municipio de Motozintla, se encuentra enclavado en la madre sierra de Chiapas, la cual es una zona muy accidentada. Este municipio cuenta con 342 localidades, de las cuales solo la cabecera municipal es urbana, mientras que los 341 restantes son rurales. Con

estos datos, se puede entender porque es uno de los más pobres del estado, pues dada sus condiciones de acceso, con una geografía accidentada y rural, es propicio para que la población no cuente con los recursos necesarios.

La región de Motozintla como el municipio sobre el cual se parte para llevar a cabo la investigación se puede caracterizar desde la parte educativa si tomamos en cuenta a su estadística. En este sentido, según datos de la SEP, para el ciclo escolar 2014-2015, se observa como sigue:

Tabla 5. Datos estadísticos nivel primaria. Ciclo escolar 2014-2015. Municipio de Motozintla, Chiapas.

Escuelas	Total	Total estudiantes	Hombres	Mujeres	Total docentes	Hombres	Mujeres
Primarias	213	12 215	6 171	6 044	573	326	246
Servicio educativo							
Regular	99	8 298	4 243	4 155	377	188	189
Indígena	81	3 403	1 706	1 697	152	115	37
Comunitaria	33	414	222	192	44	24	20

Fuente: Elaboración propia, con base en la información proporcionados por SE.

Un dato interesante que resulta de la consulta del total de escuelas primarias en el municipio de Motozintla es que solo existe una escuela de sostenimiento particular que atiende a 128 estudiantes con 7 docentes. Ahora bien, si se observa el total de estudiantes, se puede decir que en promedio cada escuela atiende a 57 alumnos, lo que nos lleva a pensar en la organización multigrado de las mismas. Asimismo, si se observa el número de docentes, se tienen que en este municipio un profesor en promedio atiende a 21 alumnos. Claro está que estos datos cambian si se analiza de acuerdo al tipo de servicio educativo pues en cuanto a nivel indígena y regular el promedio de estudiantes por docente es de 22, pero en el servicio comunitario este es de 9. Hay que mencionar que el sistema comunitario es derivado del programa CONAFE, donde jóvenes

egresados de bachillerato pueden acceder a este para fungir como docentes en localidades que así lo requieran y donde el servicio regular o indígena no tienen presencia.

En tercer lugar, se retoma desde el propio programa pues como se ha venido mencionando este es derivado de la política educativa que inicia sus trabajos con la firma de la ACE en el 2008 entre el SNTE y la SEP. Este programa resulta relevante porque plantea la construcción de un nuevo modelo educativo de escuela pública mexicana, a través de la ampliación de la jornada escolar y de mecanismos de mejora en el aprendizaje (líneas de trabajo, alimentación y procesos de gestión escolar).

Este programa educativo, no solo se retoma como una nueva dinámica para dar respuesta a las exigencias de la sociedad, sino que viene acompañada de diversos planteamientos como la reforma de la escuela, (en particular “la escuela al centro”), la reforma docente (con énfasis en evaluación docente) y una reforma pedagógica (RIEB 2011).

El PETC en la región de Motozintla, en especial de la zona escolar 162 está transformando la forma de entender la dinámica de las escuelas primarias pues más del 80% de sus centros educativos están adscritas a este programa, lo que puede convertirse en un detonante para la obtención de mejores resultados académicos y que impacte en el aprendizaje de los estudiantes que acuden a ella, además, de impulsar una formación integral para favorecer el desarrollo de las comunidades a las que pertenecen.

Ahora bien, la zona escolar 162, está compuesta por 19 escuelas de nivel primaria, con una población total de 66 docentes, 3 directores con nombramiento y sin grupo, y 3 asistentes de plantel, todos coordinados por 1 supervisor escolar. De las 19 escuelas 13 están adscritas al PETC, además de que, del total, solo 3 son de organización completa, lo que nos da un total de 16 escuelas de Organización multigrado. Otra característica importante es que todas las escuelas se localizan en comunidades rurales, y donde la

mayoría de la población es de escasos recursos, dedicados principalmente al cultivo del café como medio de subsistencia.

Como se puede observar en la figura 3, la zona escolar se ubica en el municipio de Motozintla, aunque por motivos administrativos dos de sus escuelas se encuentran dentro del territorio de Huixtla. Cabe aclarar que administrativamente pertenecen a la jefatura de sector 20, con cabecera oficial en Motozintla, por lo que los recursos que se destinan a cada una de ellas dependen directamente de este municipio, aunque la comunidad tenga que dar cuenta al municipio de Huixtla.



Figura 3. Estado de Chiapas. Municipios de Motozintla y Huixtla (Fuente. Elaboración propia. Mapa Digital de México para escritorio. INEGI).

En la figura 4, se puede observar la ubicación de las 19 escuelas que pertenecen a la zona escolar 162. Todas ellas son de condición rural y la cabecera oficial se encuentra en el ejido Belisario Domínguez, que es donde se encuentra la cabecera de zona, el cual es un lugar estratégico pues es un paso obligatorio para todos los docentes, es decir, es una comunidad que está justo en sobre la carretera Huixtla-Motozintla y conduce a los lugares de origen de la mayoría de los profesores.

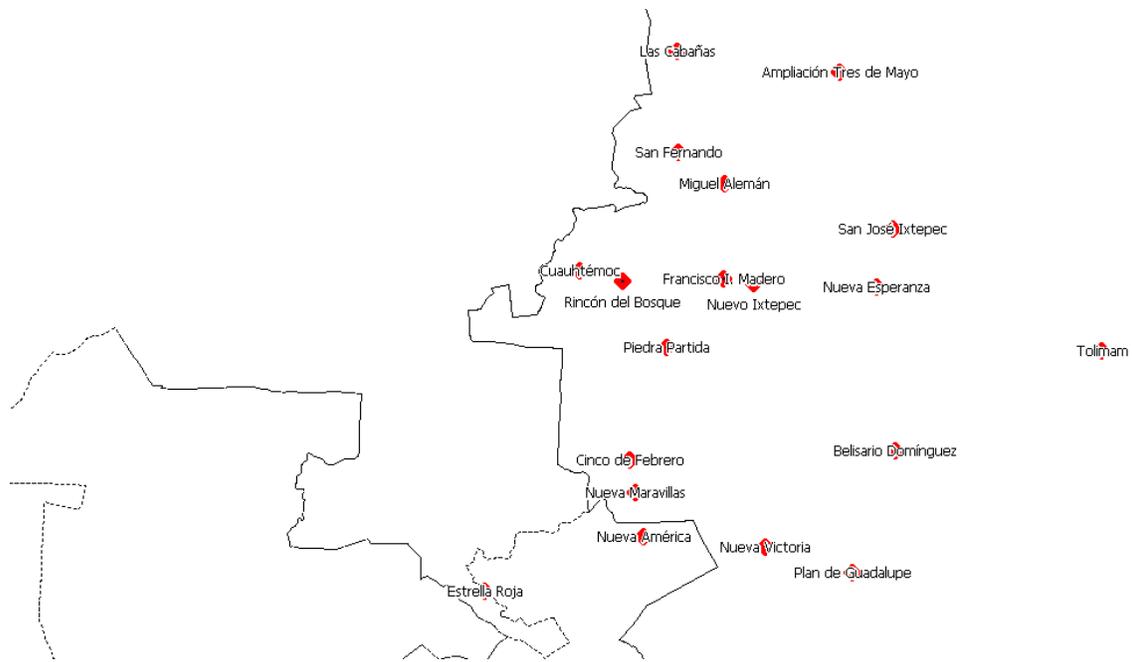


Figura 4. Escuelas de la zona escolar 162 (Fuente: Elaboración propia. Mapa Digital de México para escritorio. INEGI).

En la figura 5, se puede observar la ubicación de las ETC en la zona escolar 162. En un primer momento, algo que vale la pena mencionar es que las escuelas que se encuentran en el territorio de Huixtla no pueden acceder a estos recursos, dado que Huixtla no es considerado de alta prioridad. Las otras cuatro escuelas, no se pueden inscribir porque tres de ellas eran de organización completa y una más fue dada de baja por malos manejos del recurso económico.

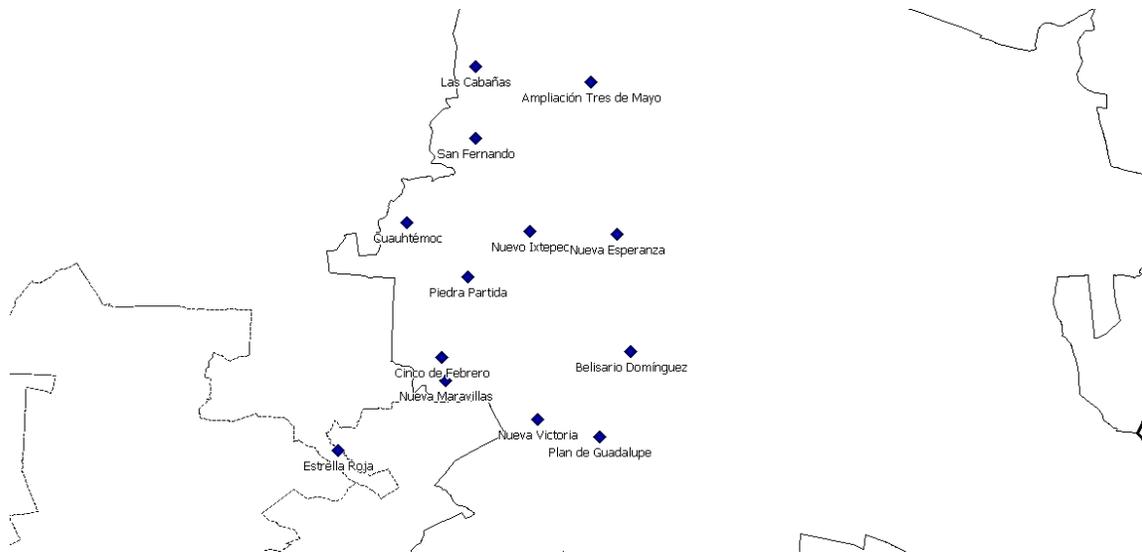


Figura 5. Localidades de Motozintla y Huixtla con Escuelas de Tiempo Completo pertenecientes a la Zona Escolar 162 (Fuente: Elaboración propia. Mapa Digital de México para escritorio. INEGI).

Ahora bien, las escuelas seleccionadas para la realización de la investigación son las que se observan en la tabla 6:

Tabla 6. Escuelas participantes.

Comunidad	Escuela
Ejido Cinco de Febrero	José María Morelos
Ejido Cuauhtémoc	Ignacio Ramírez Calzada
Ejido Nueva Esperanza	Josefa Ortiz de Domínguez

Las escuelas seleccionadas corresponden al centro de trabajo de 5 docentes quienes fueron los casos de análisis (ver figura 6). Estas escuelas comparten las características de encontrarse en comunidades rurales, son de organización multigrado (bidocentes las tres), además de que la actividad económica predominante es la producción del café, además, de que cuentan con muy pocos servicios de transporte y en ninguna de las tres existen servicios de salud.

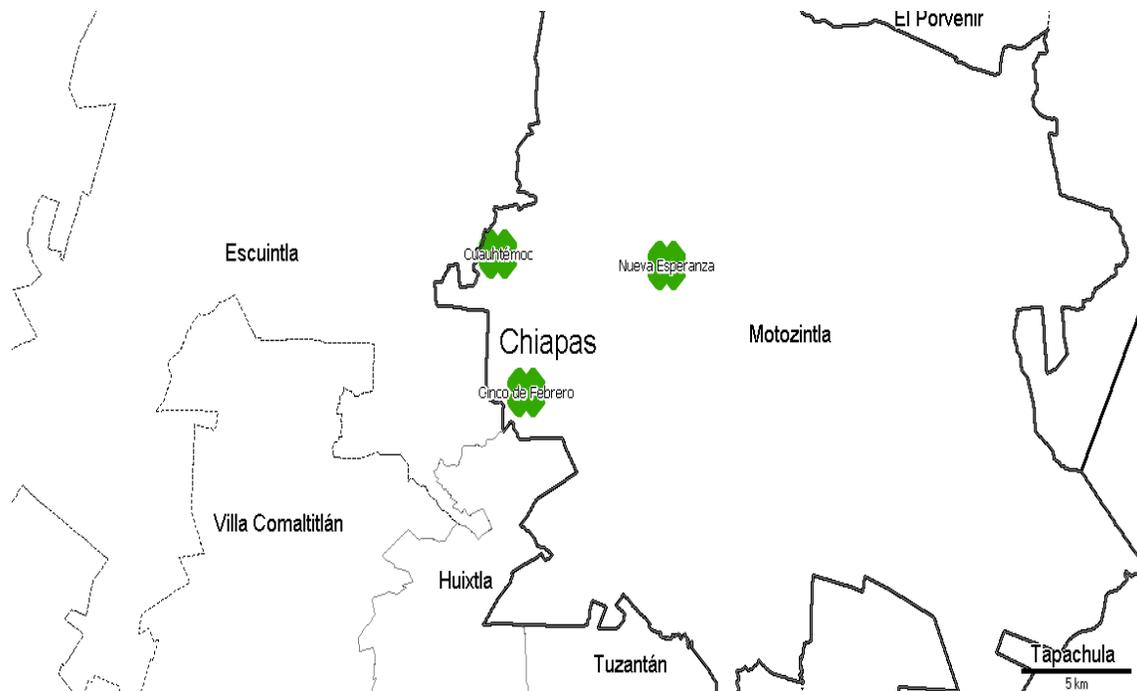


Figura 6. Comunidades seleccionadas para la investigación (Fuente: Elaboración propia. Mapa Digital de México para escritorio. INEGI)

En lo que se refiere a Cuauhtémoc y Cinco de Febrero, solo tiene preescolar y primaria, por lo que, para estudiar la educación secundaria, los jóvenes tienen que viajar a la comunidad más cercana a una hora de distancia aproximadamente. En lo que se refiere a Nueva Esperanza, es una escuela relativamente cercana a la cabecera de zona. Los servicios educativos con lo que cuenta son: un preescolar y una escuela telesecundaria.

Reflexiones finales

Regionalizar es una de las tareas primordiales en el momento de aplicar una política pública, pues se necesita conocer las condiciones en las que se llevará a cabo. La región entonces, deja de ser ese espacio geográfico con clima, relieve o fauna, para pasar a ser un ente sobre el que se puede entender incluso la identidad de la población, como ese sujeto sobre el que se pueden entender las relaciones sociales o la forma en que se mueven determinados sujetos según el tipo de posesiones, ya sea económico o cultural.

La región, entonces se puede delimitar a partir de aspectos geográficos, económicos, culturales o sociales, lo importante es que va a responder a las necesidades del investigador o de los planificadores de una política pública. Para el caso de esta investigación, se concibe desde la región plan, entendiendo que es a partir de una decisión gubernamental la aplicación del PETC, además de que esta responde a una zona escolar delimitada por una planificación federal, pero que, en la realidad, esta zona es más que una delimitación escolar, para pasar a ser un espacio donde suceden interacciones muy particulares.

Esta zona escolar, se ha constituido como una zona “de paso”, la cual es usada como trampolín para poder “hacer antigüedad” y de esta forma acercarse a los lugares de origen, que en su mayoría son cabeceras municipales. De igual forma, a esta zona pertenecen 19 escuelas ubicadas en localidades con bajo índice de desarrollo humano, en parte por su geografía accidentada que de alguna manera provoca que sea muy difícil acercar los servicios básicos.

Si algo tienen en común estas localidades es la pobreza en la que se encuentran sumidas, la condición de ser localidades rurales en las que se concentra muy poca población por lo que las escuelas que ahí se encuentran tienden a ser de carácter multigrado, pues por la lejanía de unas con otras es muy complicado poder juntas a los estudiantes en una misma institución.

Ahora bien, desde que el programa inicia su implementación en el estado, en la zona escolar se inscribieron 3 escuelas, las cuales han aumentado a 15 de un total de 19. Esta situación se debió en parte a que, en el estado, la CNTE con una ideología de no aceptar ningún programa gubernamental porque vulneran los derechos laborales de los profesores, y la cual es la forma de resistencia en la que pueden manifestar sus inconformidades con la implementación de reformas que no son consultadas a los docentes, promovió que muchas escuelas no se inscribieran al mismo, principalmente en el subsistema indígena.

Esta situación se puede observar desde los indicadores, pues en el estado se pasó de contar con 80 escuelas para el ciclo escolar 2008-2009 a tener 1 817 escuelas para el ciclo 2015-2016. Además de esto, es necesario reconocer que son las escuelas de nivel primaria las que tienen más instituciones adscritas a ella muy por encima de las de nivel preescolar o telesecundarias. Por otro lado, son las del subsistema regular las que tienen mayor presencia con casi el doble de escuelas por encima de las del nivel indígena.

Para el caso de la región de estudio, esta se conforma de 3 escuelas de nivel primaria, ubicadas todas en el municipio de Motozintla, dentro de la región sierra madre mariscal. Estas escuelas comparten situaciones de pobreza, además de una geografía accidentada que los ubica lejos de la cabecera municipal y, por ende, son de difícil acceso. Además, son de condición multigrado, condición que agrava la situación de las escuelas y la atención que los docentes puedan otorgarles a sus estudiantes.

Estas tres escuelas son bidocentes, además de que uno de los profesores tiene que tomar el cargo de director encargado, es decir, tener que atender tres grupos, además de las obligaciones de ser director. Entonces, el tiempo del trabajo no solo se trata de trabajar con sus estudiantes, sino de funciones administrativas que le restan a su función como docente, además, de que no es remunerado como tal. Entonces, considerar estas condiciones, será determinante para el logro de los objetivos del programa y no solo pensar que el simple hecho de emitir lineamientos, será suficiente para mejorar la situación de las mismas.

Capítulo 4. Aspectos metodológicos

El término metodología, propone Taylor (1987), es la manera de llevar a cabo la investigación, el modo en que el investigador se enfoca en su problema de investigación y busca las soluciones al mismo. El investigador es quién elige el camino a seguir dependiendo de las condiciones de la investigación, así como de los propósitos que persiga. A continuación, se describe este camino a seguir con el fin de develar estos procesos de implementación del PETC en la zona escolar 162 a partir de la recuperación de las experiencias de los docentes.

Mostrar estos procesos, resulta relevante si se considera que es un programa que apuesta por la atención a las zonas más rezagadas del país y sobre todo como un modelo de escuela que busca una formación integral del educando. Pero a la vez, en el transcurso de su implementación, ha ido generando diversas situaciones como la resistencia de algunos grupos a inscribir sus escuelas e incluso el desconcierto que se vive por la aplicación de los lineamientos del mismo programa.

Entonces, las experiencias de los docentes son una oportunidad de mostrar la aplicación de un programa en las aulas, en el escenario último donde se concretan las acciones y que estas ayuden a comprender el verdadero significado que está teniendo una política educativa para aquellos actores que la tienen que aplicar y que según sus condicionantes será la manera en que responderán a las mismas.

El presente capítulo, se ordenó en cuatro apartados. En el primero se describe el plano epistemológico que se persigue en esta investigación, el cual parte de una perspectiva interpretativa como esta prioridad que se le brinda a los docentes de hacer escuchar sus voces, su sentir, sus miradas, sus percepciones sobre la implementación del PETC dentro de sus escuelas en la zona escolar 162. En este mismo sentido, y dado que el centro de la investigación gira en torno a las experiencias docentes, se rescata la idea de

“experiencia vivida” que propone Van Manen, como la forma de rescatar esas particularidades que ayuden a comprender la implementación del programa-

En un segundo momento, se describe el proceso a seguir para la investigación, es decir, el paso a paso del cómo de la investigación y para lo cual se parte del diseño que propone Galeano (2009) de abordar un estudio de casos a través de tres momentos. Desde el diseño del mismo que incluya la selección de casos, escenarios y temas, hasta la puesta en práctica, es decir, el trabajo de campo para finalizar en la interpretación de la información recabada,

En el tercer apartado, se describe detalladamente el método a emplear para el acercamiento al objeto de estudio, que en este caso es el estudio de casos colectivo. Este método, se considera el más conveniente para acercarse a la realidad de profesores que todos los días tienen que poner en práctica un programa educativo con miras a mejorar la calidad educativa y sobre todo la atención a los estudiantes en contextos de desigualdad.

En el último apartado, se abordan las técnicas de investigación. En este caso, se utilizarán la entrevista en profundidad, la observación y la revisión de documentos por considerarlas técnicas que pueden acercarnos al objeto de estudio de forma adecuada, además de que pueden ser de gran utilidad para obtener información valiosa que nos pueda servir para reconocer como se está dando la implementación del programa por cada uno de los docentes elegidos.

4.1. Posicionamiento epistemológico

La posición del investigador es primordial en el momento de llevar a cabo la investigación, definir la forma en que se presenta ante el conocimiento es una de las primeras acciones a realizar para poder acercarse al objeto de estudio. El posicionamiento epistemológico, se refiere en este caso a la forma en que se conoce, es

decir, las suposiciones y posiciones con respecto a la naturaleza de la realidad y la forma en que se acerca al fenómeno.

La presente investigación, se ubica desde el plano interpretativo, como una forma de acceder a la realidad de los docentes que están adscritos a una Escuela de Tiempo Completo y que crean sus formas de implementar este programa. Se ubica desde un posicionamiento fenomenológico, pues, lo que interesa en este caso es conocer la experiencia de los docentes sobre el programa, cómo ellos lo interpretan y lo aplican en el contexto áulico, cuál es la percepción del mismo y cómo esta influye en el momento de llevarlo a la práctica, cómo lo llevan a cabo a partir de todo ese bagaje de conocimientos que poseen facilitando o impidiendo el accionar de cada uno.

4.1.1. Sobre el enfoque interpretativo

El término interpretación viene del griego *hermeneúein*, que posee dos significados, por un lado, designa a la vez el proceso de elocución (enunciar, decir, afirmar algo) y por otro, el de interpretación (o de traducción). En este sentido Grondín (2008), plantea que la interpretación no se trata de “explicación del discurso que vuelve a su voluntad de sentido [sino] de los componentes de la elocución misma, entendida ya como transmisora de sentido” (p. 22). En el entendido de que solamente se puede interpretar aquello “quiere decir algo”, “que es la expresión de un discurso interior”.

El objetivo de la interpretación es “comprender la individualidad a partir de sus signos externos: “al proceso por el cual, partiendo de signos que se nos dan por fuera sensiblemente, conocemos una interioridad lo denominamos comprensión” (Grondín, 2008, p.40), este proceso, consiste en “re-crear en uno mismo el sentimiento vivido por el autor, partiendo de sus expresiones” (Grondín, 2008, p. 41). Para este autor, el comprender conlleva en sí un autocomprenderse pues es siempre la posibilidad de poder algo. *Este comprender equivale a situarse en una estructura de anticipación, de una anticipación de significatividad regida por la existencia y su orientación.*

Como parte del proceso de comprensión, se observa que posee un “haber previo”, un horizonte de la cual comprender, una manera previa de ver, pues en su interior se encuentra una cierta intención o un determinado punto de vista y, por último, conlleva una “manera previa de entender”, pues existe una conceptualización previa de comprender y que este, puede que no sea inocente.

Por otro parte Ricoeur (2006), entiende a la interpretación como un derivado de la comprensión, “la interpretación es un caso particular de la comprensión. Es la comprensión aplicada a las expresiones escritas de la vida” (p. 85). Es una dialéctica compleja entre explicación y comprensión “proceso completo que engloba la explicación y la comprensión” (p. 86). Ricoeur, entiende a la explicación y la comprensión como fases de un solo proceso, que se encuentran en dialéctica, la cual comienza con la comprensión ingenua del sentido del texto en su totalidad, en un segundo momento, la comprensión será compleja pues estará apoyada en procedimientos explicativos, es decir, al principio la comprensión se asemeja a una conjetura mientras que al final aparece como un concepto de apropiación.

Gadamer (1998), por su parte reconoce que el proceso de interpretación:

No se limita a los textos y a la comprensión histórica que se trata de alcanzar en ellos. Todas las estructuras de sentido concebidas como textos, desde la naturaleza (*interpretatio naturae* Bacon) pasando por el arte [...] hasta las motivaciones conscientes e inconscientes de la acción humana son susceptibles de interpretación. (p. 372)

Para este autor, la importancia de la interpretación radica en el encontrar el verdadero sentido de la acción humana:

Esta pretende mostrar, no ya lo que es obvio y aparente sino las verdaderas y latentes concreciones de sentido de la acción humana, aunque lo haga revelando el ser real de cada uno como el ser de su propia historia y mostrando cómo nos pasan inadvertidas las condiciones sociales e históricas de nuestro pensamiento (p. 372).

Para lograr este “verdadero” acercamiento a la realidad, se planea que:

Cuando intentamos comprender un texto no nos transportamos a la esfera anímica del autor; si se quiere hablar de traslado, nos trasladamos en realidad a su pensamiento. Pero esto, significa que intentamos hacer valer la objetividad de aquello que dice el otro. Si queremos comprender, trataremos de reforzar sus argumentos (Gadamer, 1998, p. 64).

Afirma que “una comprensión guiada por una intención metodológica no buscará confirmar simplemente sus anticipaciones, sino que intentará tomar conciencia de ellas para controlarlas y obtener así la recta comprensión de las cosas mismas” (p. 66).

Uno de los aspectos que señala Gadamer son los prejuicios, pues a partir de ellos (no en un sentido negativo) se dan las condiciones de comprensión, entendiendo como prejuicio a una condición del ser, como una comprensión previa y destaca:

Cuando se oye a alguien o cuando se emprende una lectura no es que haya que olvidar todas las opiniones previas sobre su contenido, o todas las posiciones previas. Lo que se exige es simplemente estar abierto a la opinión del otro o la del texto [...] una conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde el principio a la alteridad del texto” (pp. 335-336).

Como se puede notar, para llegar a una interpretación de la realidad, es necesario establecer un acto de escucha, de apertura, de comprensión de las posturas diferentes, “hay que buscar comprender al otro, lo cual significa que hay que considerar de antemano que no mismo no puede tener la razón. Solo en este caso, el comprender implica un avance” (Gadamer, p. 64)

Dentro del enfoque interpretativo, se consideran tres perspectivas teóricas: la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico. Aquí se rescata la perspectiva fenomenológica en el sentido que se intenta rescatar la perspectiva que tienen los docentes del PETC, de las experiencias de cada docente seleccionado para el estudio con la forma en que lleva a la práctica el programa, en este caso Van Manen plantea que “un conocimiento universal o esencia sólo puede ser intuido o captado mediante un estudio de las particularidades o instancias tal como aparecen en la experiencia vivida” (Van Manen, 2003, p. 28)

Para esto, se hace imprescindible realizar descripciones fenomenológicas, es decir, interpretativas y que están guiadas a “elucidar la experiencia vivida” (Van Manen, 2003, p. 45). En este sentido, el autor retoma que se deben realizar buenas descripciones fenomenológicas que se recogen “a través de la experiencia vivida y evoca la experiencia vivida: es validada por la experiencia vivida y valida a su vez la experiencia vivida” (Van Manen, 2003, p. 45).

De lo que se trata entonces, por un lado, un estudio fenomenológico pues de se trata de enriquecer la experiencia vivida a partir de extraer su significado y hermenéutico porque constituye el estudio interpretativo de las expresiones y objetivaciones, en un intento de determinar las verdaderas significaciones que se expresan. Ésta actividad, constituye la escritura reflexiva como investigación en ciencias humanas.

En este caso, se retoma lo que Bartolomé (1992) propone, pues “comprender lo que está pasando en las instituciones [...] nos ayuda a enfrentar con mayor profundidad los problemas y a facilitar la búsqueda de nuevas soluciones” (p.11). Para llevar a cabo una verdadera reflexión es necesaria percibirla desde adentro, desde el punto de vista de la intención que la anima. Es un encuentro entre dos personas, entre dos intencionalidades, las cuales necesitan ser comprendidas dentro de su contexto, de sus conexiones con la vida cultural y social (Gurdián-Fernández, 2007).

El trabajo que realice el investigador es de gran ayuda en el momento de llevar a cabo la interpretación, la cual solamente se alcanza si cuando se tiene suficiente información de tal forma que posibilite una descripción detallada, completa, profunda, clara, coherente y rica. Para esto, Gurdián-Fernández, propone que el investigador se adentre en el problema o situación, se debe tener apertura al aprendizaje, además de contar con la participación activa de los investigados, puesto que solo a través de un proceso dinámico y dialógico puede llegarse a la teoría.

Para Carretero (2009) este proceso sobre el objeto del conocimiento construye una representación compleja y multicausal, establece nuevas relaciones entre las representaciones pasadas, presentes y futuras, frente a una comprensión estática en el tiempo y promueve una relación recíproca entre el deseo y el conocimiento.

Stake (1998) por su parte, plantea que dentro de un estudio de casos se trata de comprender cómo ven las cosas los actores, las personas estudiadas intentando preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede. En este caso, el investigador cualitativo destaca la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe, buscando facilitar la comprensión para el lector mediante la descripción, una descripción densa de las acciones humanas que muy pocas veces tienen causas simples y que normalmente los motivos no se pueden reconocer.

Los casos entonces, deberán ofrecer descripciones abiertas, comprensión mediante la experiencia y realidades múltiples. En el estudio de casos se intenta comprender la unicidad de los casos y de los contextos individuales, es decir, llegar a comprender la particularidad del caso. Ahora bien, dentro de la investigación se reflexionará sobre la forma en que se está implementado el Programa Escuelas de Tiempo Completo, desde la visión de los docentes quienes son los encargados últimos de aplicarlo, de llevarlo a los usuarios finales. Cómo están llevando a la práctica este programa. En este sentido, se trata de reflexionar sobre lo que está pasando en las instituciones educativas incorporadas al programa desde las acciones llevadas a cabo por los profesores, cómo ellos experimentan el trabajo con un programa educativo que modifica no solo el horario escolar, sino que deriva de toda una política educativa que incluso cambia la ideología de los profesores.

En este caso, el objeto de estudio está enfocado en la perspectiva docente sobre implementación del programa, viendo a ésta como las acciones emprendidas para la puesta en práctica del mismo, la cual pretende dar cuenta de ¿Cómo los docentes están

implementando el PETC? ¿De qué forma están llevando a cabo este programa educativo? ¿Cómo la formación de cada uno de ellos está siendo un detonante para llevar a la práctica el PETC?, por mencionar solo algunas.

4.1.2. El enfoque cualitativo en la investigación

Desde la perspectiva epistemológica en la que se busca la interpretación de los fenómenos sociales se parte de un enfoque cualitativo. Algunas preguntas interesantes a responder serían ¿Qué es lo que hace a esta investigación de corte cualitativa? ¿Qué características debe poseer para afirmar que se trata de un estudio de corte cualitativo? O ¿Cuáles serían las diferencias con respecto al enfoque cuantitativo?

Se ha elegido al estudio de caso colectivo como método para analizar la implementación del PETC, pues se coincide con Álvarez-Gayou (2003) que se busca conocer la subjetividad, y aunque se tiene en cuenta que no se puede hablar de una generalización de sus resultados, sí se reconoce que con este estudio se puede obtener información valiosa para entender este programa educativo y a partir de ello se podrían proponer nuevas rutas de trabajo. En este sentido, se retoman consideraciones de diferentes autores que se tomarán en cuenta durante la investigación y que lo enmarcan dentro del enfoque cualitativo.

Para comenzar, Taylor (1987) propone que en una metodología cualitativa se recogen “los datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.20). El estudio cualitativo es de tipo inductivo pues se parte de los datos, es de alguna forma flexible pues se inicia con preguntas vagamente formuladas. En este caso las personas y los escenarios son considerados como un todo, dando gran importancia a las condiciones en las que se encuentran.

La función que desempeña el investigador es de suma importancia, ya que debe ser sensible a los efectos que pueda causar sobre las personas, interactuando con ellos de una forma natural y tratando de comprenderlas dentro de sus marcos de referencia, es

decir, como ven ellos las cosas, los problemas, valorando todas y cada una de las perspectivas que se encuentra en el campo de acción brindando la oportunidad a personas que comúnmente son ignoradas o excluidas. En una investigación cualitativa se trata de dar voz a todas las personas por igual, de una forma humanista acercándose a la vida interior de las personas.

Una cuestión sumamente importante en el momento de llevar a cabo una investigación de corte cualitativo es que el investigador debe dejar a un lado sus prejuicios, es decir, aquellas predisposiciones hacia el objeto de estudio, esto con la finalidad de no sesgar los resultados que pudieran obtenerse. Aunque, una investigación de corte cualitativo ha sido considerada como poco fiable debido a las herramientas utilizadas durante el proceso, lo cierto es que al dar cuenta de las acciones sociales vistas desde el sujeto se acerca a la realidad de cada uno de ellos de una forma confiable pues es el acontecer diario de cada actor lo que le da validez al estudio a realizar.

Por otro lado, Sandín (2003), brinda ciertas pautas para entender lo que es un estudio de corte cualitativo. Para comenzar, propone a la investigación cualitativa como:

Una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (p. 123).

En este sentido, para el estudio se retomaron algunas características que propone Sandín (2003), y que en primera instancia nos dice que para la comprensión de los acontecimientos no puede separarse de sus contextos particulares. Este punto es de suma importancia para la investigación ya que interesa partir del mundo real de los docentes, considerando que el principal lugar donde ellos implementan el PETC es en las escuelas, las aulas; sin olvidar, que estas se encuentran insertas en una comunidad rural con condiciones sociales, culturales, políticas y económicas propias. Para esta autora, dentro de la investigación cualitativa debe existir reflexividad, es decir, se

Debe prestar atención a la forma en que diferentes elementos lingüísticos, sociales, culturales, políticos y teóricos influyen de forma conjunta en el proceso de desarrollo del conocimiento (interpretación), en el lenguaje y la narrativa (formas de presentación) e impregnan la producción de los textos (autoridad, legitimidad) [...] supone dirigir la mirada hacia la persona que investiga, el reconocimiento de los supuestos teóricos y también personales que modulan su actuación, así como su relación con los participantes y la comunidad en la que realiza su estudio (Sandín, 2003, p. 126).

Cómo se puede notar, para Sandín es de suma importancia la relación del investigador con el contexto de estudio y los participantes. En este caso, cobra relevancia para las investigaciones educativas la relevancia a las voces de los principales protagonistas de los fenómenos socioeducativos que de alguna forma intentan comprender estos fenómenos, transformar la realidad o la emancipación de los sujetos.

Por otro lado, Martínez (2006) incluye dentro de las características de la investigación cualitativa la facultad de generar teoría. Para ella, la metodología cualitativa consiste en

la construcción o generación de una teoría a partir de una serie de proposiciones extraídas de un cuerpo teórico que servirá de punto de partida al investigador, para lo cual no es necesario extraer una muestra representativa, sino una muestra teórica conformada por uno o más casos (p. 169).

Martínez, agrega que el paradigma cualitativo ve la realidad social como algo construido por las personas, por lo tanto, dentro de su carácter subjetivo, el investigador no puede permanecer distante del fenómeno social, convirtiéndose en un instrumento de recogida de datos que le permita describir, interpretar y comprender la perspectiva de los participantes de la realidad social, posibilitando de esta forma una “explicación de nuevos fenómenos y la elaboración de teorías en las que los elementos de carácter intangible, tácito o dinámico juegan un papel determinante”(p. 175)

Por otro lado, dentro del mismo proceso investigativo es de suma importancia el carácter interpretativo ya que para poder acercarse a los significados y la visión del mundo que poseen los docentes, en este caso, relacionado al PETC, que le puede estar brindando una nueva forma de entender el acto educativo, si se toma en cuenta que está planteado

como un nuevo modelo educativo centrado en la ampliación de la jornada escolar como medio para apostarle al combate del rezago educativo.

El método de estudio seleccionado para la investigación (Estudio de casos colectivo), se encuentra dentro del enfoque cualitativo debido a su flexibilidad para analizar la realidad a través de un acercamiento a los contextos en los que se desenvuelven los casos seleccionados, así como la apertura a las concepciones de un fenómeno educativo que, para este caso es el PETC.

4.2. El proceso metodológico

Para la realización del estudio de caso colectivo, se plantea el siguiente proceso metodológico siguiendo la idea de Galeano (2009) y que para el mismo recomienda organizarlo en tres momentos: diseño, trabajo de campo y análisis. Estos momentos se describen a continuación:

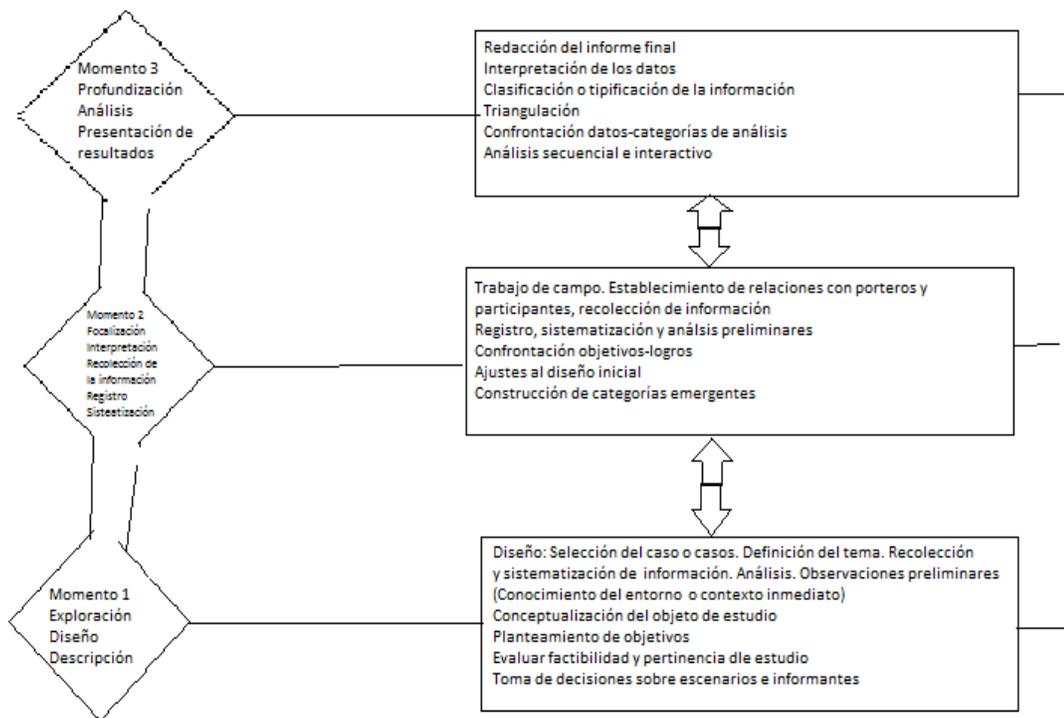


Figura 7. Proceso metodológico de la investigación (Fuente: Elaboración propia. Galeano, 2009, p.73).

Momento 1.- Exploración, diseño, descripción

En esta primera etapa se seleccionaron los casos a retomar para la investigación. Se parte de la idea de tener casos representativos que puedan dar cuenta de la forma que han experimentado la implementación del PETC. Esta idea, se enfoca en recoger aquellas situaciones que han sido significativas para los casos de estudio y a la vez, sea rica en cuanto a favorecer análisis de las condiciones en las que se dan estas experiencias.

Momento 2.- Focalización. Interpretación. Recolección de la información. Registro. Sistematización.

Como se ha mencionado anteriormente para la recogida de datos se utilizó como técnicas la entrevista semiestructurada, la observación y la revisión de documentos. En el caso de las entrevistas se utilizó grabadora de audio, para las observaciones los cuadernos de notas, mientras que para la revisión documental se realizarán registros para rescatar los aspectos esenciales localizados. Para la sistematización de la información se utilizó el software ATLAS.TI, que ayudó a la organización de los datos.

En el caso de la categorización, entendida como el “proceso mediante el cual se clasifica conceptualmente una unidad” (Rodríguez, 2005, p. 141) y en la codificación como la operación para brindar un indicativo a cada unidad, se optó por seguir un proceso mixto, es decir, antes del análisis se establecieron temas que guiaron el proceso de investigación y dentro de la mismo se fueron rescatando otras de acuerdo a lo encontrado en el campo.

A continuación, se describen las categorías utilizadas para la investigación (ver tabla 7). Cabe aclarar que, al ser un proceso mixto, estas se fueron ajustando al proceso de la investigación de acuerdo a lo reportado por los propios docentes.

Tabla 7. Categorías de análisis.

Categorías	Códigos
Formación docente	Inicial Permanente
Líneas de trabajo	Trabajo TIC Segunda lengua Lectura Matemáticas
Infraestructura	Inicial En proceso
Política educativa	Percepción Lineamientos Ideología docente
Relación entre actores	Relación con padres de familia

	Relación con autoridades educativas
Experiencia docente	Arraigo
Aprovechamiento escolar	Indicadores de aprovechamiento Aprendizaje significativo

Momento 3. Profundización. Análisis. Presentación de resultados.

Redacción del informe final. Interpretación. Clasificación. Triangulación

Como parte del proceso de análisis de los datos, se entiende que este es cíclico, y se concluye con la elaboración de un informe final, que en este caso es la elaboración de la tesis como parte del programa doctoral. Sin embargo, en el proceso mismo de llegar a esta meta, se tuvo que llevar a cabo el proceso de interpretación de los datos recabados y que va en el sentido de comprender como los docentes perciben e implementan el PETC.

Dentro de este mismo proceso, se encuentra la triangulación y desde el proceso metodológico, se verificó desde las técnicas de recogida de datos, los cuales se consideraron adecuados ya que ayudaron a dar referencias de cómo se lleva a cabo el PETC en escuelas de la zona escolar 162. Además de esto, y entendiendo que, como un medio de validez, los resultados del trabajo se tienen que socializar, se presentó en coloquios para rescatar los puntos de vista que otros investigadores y el comité tutorial tienen sobre el tema tratado.

4.3. El Método: Estudio de casos colectivo

Como método para el análisis de las acciones de los docentes en la aplicación del programa se planteó el estudio de caso colectivo, considerando que el objetivo principal era mostrar estas formas de implementar el PETC por los docentes; esto es, de qué manera los profesores adscritos a una Escuela de Tiempo Completo implementan el programa. En esta investigación, se consideró importante retomar los lineamientos que maneja, así como elementos clave como la formación docente para poner en práctica el

PETC. Para esto, es necesario recordar que el énfasis está en el manejo de las líneas de trabajo, la jornada escolar y la gestión que realizan de ambos, vistos desde la parte administrativa, pero particularmente desde la práctica docente.

Los estudios de caso, comenta Bartolomé (1992) son un campo privilegiado para comprender en profundidad el fenómeno educativo, sin perder la riqueza de su complejidad. En un estudio de casos se describe detalladamente entidades sociales o entidades educativas únicas, que, para la presente, serían casos transversales. Este tipo de investigación (en su finalidad tradicional) pretende generar supuestos a partir del establecimiento sólido de relaciones descubiertas.

Para aproximarnos al concepto de estudio de casos, se retoma en primer lugar a lo que Yin (1989) declara, ya que, para él, un estudio de caso es una pregunta empírica que “estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real, especialmente cuando el límite entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes” (p.9). El estudio de caso como estrategia de investigación comprende un todo que abarca el método, con la lógica de plan que incorpora los acercamientos específicos a la colección táctica y al análisis de los datos. En este sentido, el estudio del caso se convierte en una estrategia de investigación comprensiva.

Por otro lado, Stake (1998) ve al estudio de caso como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11). Este autor, señala que los casos de interés en educación y en los servicios sociales lo constituyen en su mayoría, personas y programas, que se asemejan unos con otros pero que son únicos también se interesan para poder comprenderlos, para aprender cómo funcionan en su entorno habitual. El caso puede ser un niño, un grupo de alumnos o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia.

Para la investigación se eligió el estudio de caso colectivo, desde lo que Stake (1998) plantea pues permite indagar sobre un fenómeno, una población o una condición general. En un estudio de caso colectivo se puede estudiar un conjunto determinado de casos, con poco o nulo interés en un caso particular. En este mismo sentido, Rodríguez (1996) plantea que se utilizan varios casos a la vez para estudiar la realidad que se va a explorar, describir, explicar, evaluar o modificar. Para Martínez (2006), el utilizar casos múltiples puede confirmar las categorías o propiedades conceptuales que nos encontramos en un caso único ya que “refuerzan [...] generalizaciones analíticas al diseñar evidencia corroborada a partir de dos o más casos (“replicación literal”) o alternativamente para cubrir diferentes condiciones técnicas que dieran lugar, aunque sea por razones predecibles a resultados opuestos (“replicación teórica”). (p. 173)

Este método se eligió por dos razones; en primer lugar porque permite comprender desde los docentes como están aplicando el programa, porque se reconoce que los casos seleccionados poseen características semejantes que pueden ayudar a entender las dinámicas en las Escuelas de Tiempo Completo y aunque se tuvo claro que el objetivo no es generalizar los resultados a otros docentes, otras zonas escolares o incluso al mismo sistema educativo, sí se pretende que el estudio pueda brindar ciertos rasgos que facilitarían la comprensión en otros contextos.

En segundo lugar, se reconoce que cada caso seleccionado posee ciertas condiciones que los hacen únicos, como una formación profesional diferenciada, un contexto particular donde laborar con características culturales, políticas, económicas y sociales propias y una formación personal única, a la vez que interesa reflexionar sobre cada uno de ellos en sus contextos, en sus particularidades, en sus escuelas y desde sus posibilidades. Entonces, dado este bagaje en cuanto a la formación y las condiciones, la experiencia vivida por cada uno de ellos es única, personal y rica en cuanto a la diversidad de formas en las que se implementa el PETC y que de alguna manera está condicionada y condiciona a cada uno de ellos.

4.3.1. Primera etapa: Selección de los casos

Para la selección de los casos, según Stake (1998) se debe partir de aquello que queremos aprender, de los casos que presenten mayor rentabilidad, considerar con atención la unicidad y los contextos de las selecciones alternativas, se debe reconocer la base potencial de la información que se puede recoger, ya que esta puede ser relevante al estudio en su totalidad.

Eisenhardt, citado por Martínez (2006) considera que los casos múltiples son una herramienta poderosa para crear teoría porque permiten la replicación y la extensión entre casos individuales. Esta replicación es con la finalidad de desarrollar la teoría elaborado. En este caso el elegido, debe satisfacer los criterios elegidos por el investigador para cualificarlo como tal, evitando adicionar nuevos casos si no se encuentran los datos que requiere el estudio.

Para elegir los casos, en el proyecto de investigación se partió de ciertos criterios que ayudaron a facilitar una mejor comprensión de la aplicación del PETC. Antes de esto, cabe mencionar que cuando nos referimos a casos, nos estamos refiriendo a los docentes, debido a que son ellos los encargados de llevar a la práctica el programa, poniendo especial atención en cuestiones como la formación con la que cuentan cada uno de ellos, el tiempo de implementación del programa o la relación que guardan con la comunidad escolar, pues esta es la pieza clave para poder comprender como llevan a cabo la práctica docente que tiene que ver directamente con el PETC.

Cabe mencionar que se contaba con una población de 31 docentes distribuidos en 13 escuelas de organización multigrado y de origen rural. Para la investigación, se retomaron 5 casos (docentes) con la finalidad de dar una mayor comprensión al fenómeno de la implementación del PETC. En este sentido, se utilizaron los casos múltiples como unidad principal de análisis y una o más subunidades dentro de la principal.

Dentro de la población encontrada en la zona escolar, algunos datos relevantes que se pueden mencionar es que 15 de ellos son hombres y 16 mujeres, solo uno de ellos cuenta con estudios de maestría mientras que 1 docente cuenta con estudios de normal primaria. 14 de los profesores tienen la Licenciatura en Educación primaria, aunque solo 8 de ellos egresaron de una Escuela Normal mientras que los otros 6 son egresados de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Otros datos interesantes, es que 4 cuentan con Licenciatura en Intervención Educativa por parte de la UPN, un docente cuenta con Licenciatura en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), 1 es Licenciado en Educación Física y dentro de este grupo solo uno es egresado de una universidad privada con la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Estos datos reflejan una gran heterogeneidad en cuanto a formación profesional inicial aclarando que, aunque, por ejemplo, 14 sean egresados como Licenciados en Educación Primaria, no todos tomaron el mismo plan de estudios, pues cuentan con diferentes edades y las instituciones formadoras son diferentes. Ahora bien, en cuanto a la edad, el promedio en las ETC es de 32 años, 7 para la antigüedad como docente, 5 años para la antigüedad en la zona escolar y con un promedio de 2 años en la misma escuela. Como se puede observar, los docentes son relativamente jóvenes en el servicio si se considera que ingresan a laborar más o menos a una edad promedio de 22 años. Por otro lado, el que el promedio en la zona sea de 5 años, indica que no permanecen mucho tiempo en ella, de hecho, del total de docentes en ETC de la zona, se observa que solo 7 de ellos han permanecido más de 10 años en la misma, mientras que los demás oscilan con una antigüedad entre 2 y 6 años.

Ahora bien, en cada una de estas escuelas un docente tiene que hacerse cargo de la dirección, por lo tanto, se está hablando que hay un total de 13 directores con grupos a su cargo, así como un total de 18 docentes frente a grupo. No se debe olvidar que la dirección es un cargo rotativo, por lo que a cada año se les asigna el nombramiento a otros docentes que así lo requieran, además de que muchos de ellos se van a otra zona escolar y un nuevo equipo de trabajo se forma con cada ciclo escolar.

Para la selección de los casos, se utilizaron los siguientes criterios, que son un referente para realizar la investigación, de tal forma que posibilite una mayor diversidad en cuanto a condiciones de trabajo en cada centro escolar, así como en las características de los docentes:

- Antigüedad en el PETC: Como se ha mencionado, en la zona escolar 162, la mayoría de los docentes solo se quedan de uno a dos ciclos escolares pues la prioridad ha sido llegar a zonas ubicadas en municipios como Tapachula, Huehuetán o Huixtla, provocando una gran afluencia de docentes a la zona año con año.
- La antigüedad en el PETC puede favorecer la exploración de las experiencias de los docentes al implementar este programa será de gran ayuda contar con aquellos que llevan más años adscritos a él.
- Antigüedad en el centro de trabajo: Los centros escolares de la zona no iniciaron su adscripción al PETC al mismo tiempo y su inscripción es fruto de docentes que incluso ya no se encuentran en ellos, sin embargo, algunos todavía permanecen ahí por lo que se vuelve relevante analizar las condiciones y motivaciones para ingresar al PETC, además, de que resulta interesante conocer cómo ha ido evolucionando las escuelas desde que se convierten en Escuelas de Tiempo Completo.
- Más de 5 años de servicio: La mayoría de los docentes llegan a la zona con un año de servicio, incluso algunos son de nuevo ingreso, aunque algunos con más de 5 años de servicio se han quedado en la zona, así que analizar su experiencia puede ayudar a comprender lo que significa implementar el PETC, no solo como adscrito a este programa, sino como docente que ha laborado en otras escuelas.
- Arraigo en la localidad: A pesar de que el PETC es un programa que amplía la jornada escolar y que las escuelas tienen muy pocos servicios de transporte, muchos docentes no se arraigan en la comunidad y prefieren viajar a los lugares de procedencia. En este caso, interesa conocer como los docentes se relacionan

con la comunidad fuera del horario escolar, sobre todo en aquellos que han decidido incluso quedarse en ella durante los fines de semana, estableciendo de este modo lazos de pertenencia.

De acuerdo a los criterios mencionados, los casos seleccionados son los que se pueden ver en la tabla 8.

Tabla 8. Lista de casos seleccionados

No. De caso	sexo	Edad	Nivel de estudios	Años C.T.	Años serv.	Lugar	Función	Tipo	Escuela
Caso 1	H	51	Lic. en Educación Primaria Escuela Normal Rural Mactumactzá	15	24	Cinco de Febrero	Director encargado	Bidocente	José María Morelos
Caso 2	H	53	Normal Primaria Escuela Normal Rural Mactumactzá	5	29	Nueva Esperanza	Docente frente a grupo	Bidocente	Josefa Ortiz de Domínguez
Caso 3	H	37	Lic. En Educación UPN	6	7	Nueva Esperanza	Director encargado	Bidocente	Josefa Ortiz de Domínguez
Caso 4	M	30	Licenciatura en pedagogía UNACH	4	11	Cauhtémoc	Docente	Bidocente	Ignacio Ramírez Calzada
Caso 5	H	34	Licenciatura en Educación Primaria	4	11	Cauhtémoc	Director encargado	Bidocente	Ignacio Ramírez Calzada

Fuente: Elaboración propia.

4.3.2. Selección de temas

De acuerdo con Stake (1998) las declaraciones temáticas se hacen para facilitar el trabajo de investigación, estas pueden ser afirmaciones o preguntas. En un estudio de casos de corte cualitativo, estos temas son un referente para guiar la investigación, pero los temas pueden ir surgiendo conforme avanza el trabajo de campo, de acuerdo a las propias categorías que manejan los profesores, incluso ir desechando aquellos temas que no coinciden con el propósito de la misma. Para la presente investigación se proponen los siguientes temas:

- Percepción de los docentes del Programa Escuelas de Tiempo Completo
- Gestión de la jornada ampliada
- Actividades de los docentes para atender a las líneas de trabajo del PETC
- Formación docente e implementación del PETC
- Condiciones de infraestructura en que se encuentran las escuelas adscritas al PETC
- Experiencia docente en la implementación del PETC

De acuerdo con los temas antes mencionados, a continuación, se plantean algunas preguntas que pueden ser de utilidad para guiar la investigación, para entender cuál es la meta que se persigue con la misma, así como favorecer la búsqueda en el proceso mismo. Las preguntas temáticas a sugerir y que se derivan de los temas generales son:

- ¿Cómo perciben los docentes el PETC y cómo influye esta percepción en el momento de implementarlo?
- ¿Qué acciones realizan los docentes para cumplir con el horario ampliado y que estén dentro o no de los lineamientos del PETC?
- ¿Qué actividades realizan los docentes para darle seguimiento a las líneas de trabajo propuestas en el programa?
- ¿Cuál es la formación profesional inicial y permanente con la que cuentan los docentes inscritos en el PETC y que coadyuva a la implementación del mismo?

- ¿Cuáles son las condiciones físicas en las que se encuentran las instituciones adscritas al PETC y que fortalecen la puesta en práctica del mismo?
- ¿Cuáles han sido las experiencias más significativas en la implementación del programa?

4.4. Técnicas de investigación

Las técnicas de investigación son el modo de operativizar los métodos de investigación. Las técnicas de investigación representan el modo de acercarse a la realidad y rescatar de ella la información relevante para la investigación. De algún modo las técnicas de investigación deben estar acorde a la problemática estudiada, al método a utilizar, a los intereses de la investigación, al tipo de investigación y sobre todo a las condiciones para llevarla a cabo. En este caso, se eligieron como técnicas de investigación: la entrevista en profundidad, la observación y la revisión de documentos.

Estas técnicas de investigación no siguieron un orden para su puesta en práctica, pues se fueron utilizando de forma simultánea, es decir, se realizaban entrevistas después de una jornada de observación y a la vez se realizaba el análisis documental para ir trabajando las categorías que resultaban de los mismos. Cabe mencionar, que se aprovecharon aquellas oportunidades en que los casos contaban con el tiempo suficiente para llevar a cabo las entrevistas, pues por periodos de tiempo, principalmente durante el final de cada bimestre, tienen muchos trámites que resolver, por lo que no siempre tenía la disponibilidad necesaria.

4.4.1. La entrevista semi-estructurada

Una de las técnicas a utilizar para la recogida de información y que resulta sumamente relevante para comprender la forma en que los docentes están implementando el PETC, es la entrevista. La entrevista tiene que ver con la elaboración de preguntas de un investigador y un sujeto que las responde, el participante. Estas preguntas pueden estar

estructuradas de tal forma que el entrevistado tenga opciones para seleccionar una de ellas o lo suficientemente abiertas para que responda de acuerdo a sus palabras.

Por su parte Creswell citado en Hernández (2006) se refiere a las entrevistas cualitativas:

Las entrevistas cualitativas deben ser abiertas, sin categorías preestablecidas, de tal forma que los participantes expresen de la mejor manera sus experiencias y sin ser influidos por la perspectiva del investigador o por los resultados de otros estudios; asimismo, señala que las categorías de respuesta las generan los mismos entrevistados (p. 597).

Las entrevistas de corte cualitativo, se caracterizan por ser flexibles y dinámicas y han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. En este sentido, Hernández (2006) comenta que la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta. Esta se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). Las entrevistas cualitativas, no se predeterminan ni se definen con claridad, las preguntas pueden efectuarse en varias etapas, es en buena medida anecdótica, el ritmo de la entrevista es compartido, el contexto resulta fundamental para poder entender al entrevistado, se debe ajustar a las normas de comunicación del entrevistado, así como proporcionarle un carácter amistoso.

Para la recolección de datos, se utilizó la entrevista semiestructurada, pues antes desde la perspectiva metodológica empleada, se contaban con ciertas temáticas que estuvieron guiando la investigación desde un principio. En este caso, la entrevista semiestructurada fue de gran ayuda porque se tenía claro el rumbo de la investigación y sobre todo el tipo de información que se requería. En este sentido, Tarrés (2013) explica que:

Aplicar este tipo de entrevista además ayuda al entrevistador, porque al contar con temas o preguntas preestablecidas demuestra al entrevistado que está frente a una persona preparada y competente con pleno control sobre lo que quiere y le interesa de la entrevista, sin que con ello se llegue a ejercer un dominio total sobre el informante” (p. 75).

En este tipo de entrevistas, se mantiene la conversación enfocada, es decir, se trata sobre un tema en particular y al mismo tiempo se le brinda al entrevistado el tiempo y la oportunidad de responder con una gran libertad para seguir el rumbo de la discusión. En este tipo de entrevistas se cuenta con una guía de preguntas, sin embargo, cabe la posibilidad de elaborar nuevas de acuerdo a la forma en que se vaya desarrollando.

Para la realización, se plantearon dos sesiones por cada entrevista, pues se debe tomar en cuenta que para la comprensión de un fenómeno tan complejo como lo es la implementación del PETC y teniendo en cuenta que las temáticas que se trataron, son amplias, fue de vital importancia trabajar cada uno de ellos en varios momentos, aunado a que se brindó la oportunidad de ir complementando el trabajo en el transcurso de las mismas.

Las entrevistas se llevaron a cabo después de cada jornada escolar, ya que es el único momento en que se tenía el tiempo suficiente, pues cada una de ellas duró entre 40 y 60 minutos. Es muy importante mencionar la apertura que mostraron los docentes para la realización de cada una de estas y dado que son docentes que se arraigaron en la comunidad, esto facilitaba el trabajo.

Aunado a esto, las entrevistas se dieron en un ambiente de confianza, pues se tuvieron varios acercamientos a los maestros antes de iniciar la investigación. Esto con la idea de explicarles el trabajo que se iba a realizar, la relevancia de este proceso, así como la idea firme de recoger aquello que cada uno de los casos consideraba importante. Se les explicó que no se tenía la intención de resolver la problemática, pero sí de escuchar las voces de cada uno de ellos y lo que tenían que decir sobre la práctica docente en torno a un programa educativo.

Durante las entrevistas, se recogió todo aquello que tenían que decir, se les dio la pauta para que manifestaran su sentir, dejando que cada uno de ellos hablara a su manera, a sus ritmos y a sus formas. Se trató con mucho respeto a cada uno de los participantes y

después de cada una de ellas y de realizar la transcripción correspondiente, se les hizo llegar una copia de lo que dijeron en cada sesión para corroborar lo dicho y en su caso, para descartar aquello con lo que no estuvieran de acuerdo.

4.4.2. La observación

La observación es la forma más antigua en la que el hombre se ha acercado a la realidad, a través de ella ha logrado captar lo que sucede a su alrededor. La observación como técnica de investigación, proporciona al investigador un acercamiento directo a la realidad, al fenómeno, al hecho o al caso de estudio, con el cual se puede obtener información de primera mano para después sistematizarla y organizarla.

A través de la observación se pueden describir situaciones, acciones o procesos descubiertos en el proceso investigativo. Es una técnica fundamental porque puede ayudar a contrastar las hipótesis o los supuestos de la investigación, registrando lo que acontece en una situación natural, observando formas de conducta relevantes, situaciones que solo pueden develarse a través de ella y que tienen que ver directamente con el objeto de estudio, por lo cual se dice que es intencionada, ya que estará dirigida por los objetivos que persigue el investigador.

La observación, entonces:

Es un procedimiento que ayuda a la recolección de datos e información y que consiste en utilizar los sentidos y la lógica para tener un análisis más detallado en cuanto a los hechos y las realidades que conforman el objeto de estudio; es decir, se refiere regularmente a las acciones cotidianas que arrojan los datos para el observador (Campos, 2012, p. 52).

En una investigación de corte cualitativo, algunos autores como Álvarez-Gayou (2012), proponen la observación participante, pues no se puede hablar de una observación no participante ya que ésta se convierte en una ilusión para el posicionamiento positivista en el que el investigador toma distancia del objeto de estudio ya que la propia observación e interpretación de lo que se observa lo convierte en participante. Tomando en cuenta esto, se retoma la observación participante como técnica de recogida de

datos, pues lo que interesa es comprender como implementan los docentes el PETC y el observarlos dentro de su trabajo diario resulta fundamental para entender cómo están llevando a cabo las situaciones que les plantean el programa.

En este caso, Goetz (1988) propone que “La observación participante sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo” (p.126). La observación participante implica que el investigador se adentre en una gran variedad de actividades por un periodo de tiempo extenso donde pueda observar claramente las actividades de los miembros del grupo al que observa y así facilita la comprensión de los comportamientos y actividades realizadas. Se puede decir, que la observación participante permite otorgar un completo entendimiento de la actividad que realizan los sujetos a los que se observa.

Siguiendo con esta idea, Kawulich (2005) nos dice que

El observador como participante facultan al investigador a participar en las actividades como es deseado, si bien el rol principal del investigador en esta postura es recoger datos y el grupo estudiado es consciente de las actividades del investigador. En esta postura el investigador es un observador que no es un miembro del grupo y que está interesado en participar como un medio para ejecutar una mejor observación y de aquí generar un entendimiento más completo de las actividades grupales (s/p).

En este caso se planteó una observación con una guía semiestructurada, por lo que las categorías a observar fueron:

- Actividades con los estudiantes dentro del salón enfocadas a las líneas de trabajo: jugar con números y algo más, lectura y escritura, vida saludable,
- Actividades con los estudiantes fuera del salón de clases y en espacios escolares
- Actividades de los docentes fuera del aula y dentro del recinto escolar
- Forma de comunicación con los estudiantes
- Actividades en horario de comida, organización de los docentes, alumnos, interacción entre ambos.
- Manejo del tiempo y de las actividades en la jornada ampliada

- Atención a otros agentes dentro del horario escolar.
- Comunicación e interacción con otros miembros de la comunidad escolar
- Organización de las actividades

Cuestiones éticas en la observación

- Manifestar a los participantes los fines de la investigación, así como la guía sobre la que se llevará a cabo la observación
- Conservar el anonimato de las observaciones registradas, de tal forma que el colectivo no los pueda identificar

Cabe mencionar entonces que dentro del trabajo de observación no se pretendió incidir o intervenir en el trabajo que realiza cada docente, es decir, no se intervino en ningún momento dentro de la práctica diaria de docentes y alumnos, por el contrario de lo que se trató fue de recoger aquellas situaciones que están dando forma a la implementación del programa, es decir, entender que acciones llevan a cabo profesores para dar respuesta al diseño del PETC y que están enmarcados en la cotidianeidad de cada uno de ellos sin que esto signifique una intromisión en su secuencia de trabajo.

Durante la recogida de información, se llevaron a cabo 4 jornadas de observación con cada uno de los casos, por un lado, para familiarizarse con la dinámica de trabajo de los docentes y por otro, para entablar una relación de confianza con cada uno de ellos. Para la recogida de datos se utilizó una libreta de apuntes, donde se anotaban cada una de las situaciones que se consideraban relevantes sobre la práctica docente bajo el PETC.

Se rescataron, de igual forma aquellas acciones que no estaban planeadas pero que daban cuenta de una dinámica no escrita en las escuelas. Prueba de ellos fueron las interacciones con los padres de familia dentro del horario escolar, ya sea por la preparación de los alimentos, por un acercamiento de algún padre de familia para preguntar sobre algún trabajo escolar, una reunión o sobre el trabajo con sus hijos,

además de aquellos acercamientos a los miembros de la comunidad, en distintos horarios escolares.

La observación, permitió un acercamiento al trabajo diario de los maestros, a las prácticas que no tienen que ver con los discursos oficiales o con los lineamientos del programa, a todo aquello que no se dice pero que aparece como una manera de entender el mundo de la escuela. Durante las jornadas de observación, que fueron durante el horario escolar, desde que entraban a clases, hasta la hora de salida, se aprovechó todos los momentos del trabajo, tanto de los estudiantes, como de los maestros y padres de familia.

Es importante reconocer la familiaridad que se estableció con los maestros y los alumnos, pues en todo momento se trató de no interrumpir las actividades ni interferir en el trabajo que hacían los maestros. Se mostró respeto al trabajo que estaban realizando y se comentaron las situaciones que se registraban, como una forma de no criticar la práctica de cada uno de ellos.

4.4.3. La revisión de documentos

En este caso Stake (1998) propone que toda investigación requiere de la examinación de documentos. Para esto, recomienda tener la mente bien organizada, aunque abierta a pistas inesperadas. Se debe valorar la utilidad de cualquier documento y distribuir el tiempo para su análisis.

Para la realización de la investigación se partió de la revisión de documentos que ofrecieron información desde la formación profesional, situación laboral, así como la forma en que documentan la implementación del programa. Para dar una mayor comprensión a las categorías establecidas, se tomaron los siguientes documentos:

- Personales (previa autorización de los docentes): kardex, expediente personal. En este caso siguiendo la ruta de reconocer la formación inicial y permanente que han seguido los docentes. La revisión de estos documentos brindó una pista para

comprender de inicio, la formación con la que cuentan los maestros que colaboraron con el estudio, aunque es de reconocer que no fueron suficientes para entender el trabajo realizado, pues, en la práctica los docentes pueden demostrar competencias que se han desarrollado con la experiencia y que en ocasiones no son acordes a una certificación escolar.

- Rutas de mejora: la ruta de mejora es un documento rector en la actualidad sobre la forma en que va a estar guiada el trabajo escolar y los planes de mejora de la propia institución. Es un documento que se elabora en conjunto con el colectivo docente y sobre los cuales se puede vislumbrar un proyecto educativo común con el fin de tratar los problemas escolares y darles una posible solución a través de la selección cuidadosa de estrategias encaminadas a lograr dichos objetivos. Este documento se elabora al inicio de cada ciclo escolar y es de vital importancia pues en él se plasman las necesidades de la escuela, tanto en sentido pedagógico como material, a las que se dará respuesta con el recurso económico que el programa mismo designa anualmente.
- Informes académicos: Como parte del proceso de investigación y teniendo en cuenta que este programa no se puede entender si no se reconoce que tiene una historia, que tiene precedentes dentro de las escuelas, se plantea revisar estos informes desde el periodo escolar 2008-2009 en aquellas en las que se cuente, como una forma de entender la evolución del mismo.

Este informe se realiza al final del ciclo escolar, y su elaboración, es obligatorio para los docentes. En él plasman un seguimiento de las actividades realizadas para el desarrollo de las líneas de trabajo que marca el PETC y debe ir acompañado de fotografías que a lo largo del ciclo escolar demuestran y muestran que han trabajado. En este caso, los informes académicos son de gran utilidad al brindar lo que ellos dicen que están haciendo y como a través de estos textos se puede interpretar cómo perciben el programa y sobre todo cómo lo aplican.

Revisar los documentos rectores del trabajo en estas escuelas permitió conocer la forma en que los docentes se comunican con las autoridades educativas, pues al final lo que interesa son los informes sobre el trabajo realizado como una forma de comprobar en que se están invirtiendo los recursos. En este caso, el acceso a los documentos oficiales fue un problema a resolver pues de alguna manera representa el acceso a una parte muy íntima y confidencial de los profesores y de las escuelas, no solo porque significa parte del trabajo que ellos realizan día a día, sino por la idea de que es un informe oficial y no todos pueden tener acceso a ellos.

Por esta situación, desde un principio se les trató de concientizar del tipo de investigación que se estaba realizando, pues se puede malinterpretar como una forma de evaluar el trabajo. De igual forma, se les rindió cuentas del uso de cada documento revisado y del análisis que se hizo de los mismos. También cabe mencionar, que algunos documentos no siempre son compartidos, pues algunos profesores guardan para sí cierta información que ellos consideran relevante y de alguna forma secreta.

4.5. La triangulación

La triangulación, es de suma importancia en la investigación de cualquier fenómeno de la realidad, es una forma de asegurar la validez y confiabilidad de los datos recabados, así como de la interpretación sobre la realidad estudiada. La triangulación sirve para evitar sesgos en la investigación, asimismo para a confrontación a través de diferentes técnicas. Para Taylor y Bogdan (1987), es concebida como:

Modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y de someter a control recíproco relatos de diferentes informantes. Abrevándose en otros tipos y fuentes de datos, los observadores pueden obtener también una comprensión más profunda y clara del escenario y de las personas estudiadas (p. 92).

En este caso, la triangulación se realizó a través de la observación directa sobre el trabajo que realizan en las aulas para la implementación del PETC. Asimismo, con la realización de entrevistas se recogió aquellas impresiones sobre el programa confrontando todo

esto con la revisión de documentos que se realizan para informar la puesta en práctica del mismo.

Además, el trabajo de investigación se presentó en diferentes coloquios, congresos educativos y trabajos escritos, donde se dio cuenta de los resultados en diferentes momentos, compartiendo así las impresiones y rescatando puntos de vista e ideas para continuar con el estudio. Cabe mencionar, que esta investigación recoge la voz de 5 casos, de 5 profesores con realidades diferentes, que aunque trabajan el mismo programa, sus condiciones de formación, materiales y de contexto, no son las mismas, por lo que, no se pretendió ser una investigación de validez universal, pero si un trabajo que pretende visibilizar aquellas prácticas que no son escritas ni tomadas en cuenta por la autoridad educativa, pero que son parte de una realidad de 5 maestros y quizá, de muchos maestros más.

4.6. Situaciones éticas a considerar

En una investigación es necesario considerar las cuestiones éticas, las cuales van enfocadas principalmente a mantener:

Retroalimentación: después de la transcripción de los datos recabados y cuando se haya realizado el proceso de análisis, se buscó la aprobación de los participantes, esto con la finalidad de poder socializar los resultados del trabajo de investigación con aquellos que le dieron vida y de la misma forma no publicar nada con lo que ellos mismos no estuvieran de acuerdo.

Confidencialidad: en este caso se evitó divulgar la información personal de los casos que apoyaron la investigación.

Anonimato: en este punto, los casos tratados en la investigación se mantuvieron de forma anónima para cuidar la figura de los docentes que apoyaron la investigación con el fin de evitar represalias por cualquier tipo de información que se pueda dar. Además de esto, se pidió la autorización de cada uno de ellos sobre la información a publicar.

Reflexiones finales

Sin duda alguna comprender como se vive la implementación del PETC en las escuelas de la zona escolar 162 no fue una tarea fácil, pues cada docente tiene sus propias formas de ver la realidad, sus propios significados que se pueden observar desde la formación profesional hasta la práctica diaria, la cual está cargada de condicionantes sociales, culturales, económicas y políticas.

El estudio de caso colectivo, se considera una buena estrategia para poder acercarse a esta realidad y recupera una pequeña parte de todo ese entramado de relaciones que dan sentido a la aplicación del programa. En esta investigación los casos seleccionados aportan diversidad para la comprensión de este fenómeno que es el PETC, por lo que se puede decir que significa un mayor avance en el entendimiento de la aplicación de programas educativos desde abajo, desde aquellos que la hacen posible, pero sobre todo en comunidades rurales, que representan la mayor parte de la población en el estado de Chiapas. Hace falta mucho por hacer, pero es un buen comienzo para comenzar a dar voz a quienes la parte gubernamental no ha escuchado todavía.

Capítulo 5. Experiencias docentes en Escuelas de Tiempo Completo. Entre la política educativa y la práctica docente

La principal interrogante que guía esta investigación tiene que ver con la forma en que los docentes de la zona escolar 162 implementan el PETC, es así que consideramos a los docentes como los principales actores encargados de poner en marcha el programa y, en consecuencia, acercar éste a los usuarios últimos, es decir, de llevarlo a la práctica, de presentarlo ante la comunidad y estudiantes.

En este capítulo, se analizan los resultados de la investigación cuyo propósito principal es mostrar las formas de implementación del PETC de los profesores de la zona escolar 162, a la vez que se reconocen las percepciones de estos actores sobre el programa, la formación tanto inicial como continua que poseen para aplicar los lineamientos de trabajo, las condiciones en las que llevan a cabo su labor, las cuales son principalmente de infraestructura, las relaciones que se establecen entre los distintos actores y, por supuesto, los avances en cuanto a aprovechamiento escolar que están teniendo como escuela. Estas grandes temáticas (Ver figura 8), se rescatan desde el sentir de los docentes, desde sus posibilidades y condicionantes, para de alguna forma rescatando esas experiencias que están teniendo con el PETC y, que, además son importantes mostrar, ya que pueden servir de base a propuestas mejor elaboradas.

El PETC es un programa institucional que no ha retomado las opiniones de los docentes para mejorar la aplicación del mismo y obtener los resultados deseados, por lo contrario, se han tomado decisiones desde arriba, desde los planificadores que han afectado al profesorado y su relación laboral, en situaciones como disminución al presupuesto, una mala organización administrativa pues los recursos no se entregan a tiempo o los pagos atrasados a los docentes, por mencionar algunas.

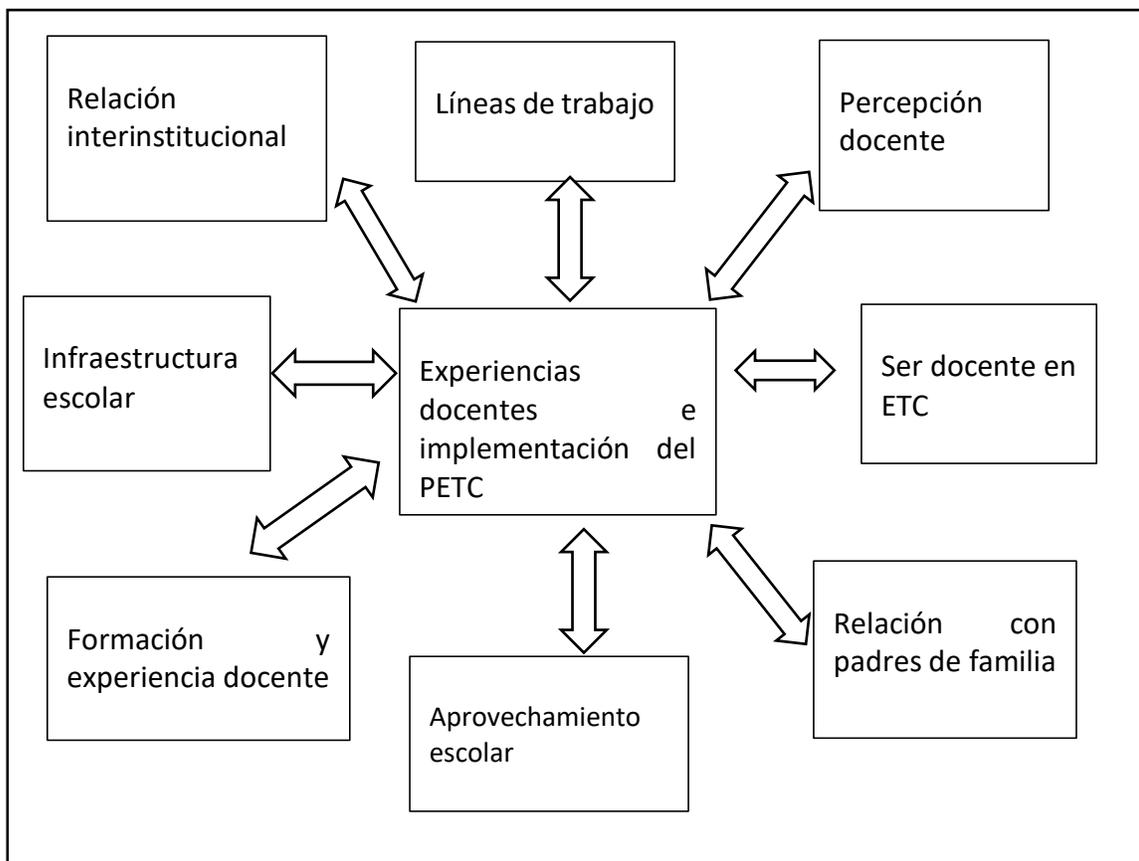


Figura 8. Categorías de análisis (Fuente: Elaboración propia).

Pensar en el PETC desde los docentes, es darles la voz para rescatar aquello que hace falta para mejorar la calidad de la educación, pero una calidad desde las aulas, desde la práctica misma, desde el compromiso que tienen estos maestros que viven y conviven con las comunidades, que han aprendido a ser uno más de ellos, que hacen suya a la escuela, a su población y, que las modificaciones que realizan al programa es porque dentro de sus posibilidades consideran conveniente, además de que buscan el beneficio de sus alumnos, de sus niños.

Ahora bien, esta investigación se llevó a cabo en la zona escolar 162, específicamente en 3 de las escuelas que cuentan con el programa y en el que se rescatan a 5 profesores que llevan más tiempo en cada una de estas instituciones. De esta forma, se rescatan las

experiencias de cada uno de ellos y, para fines explicativos cuando se citen en el texto aparecen como caso 1, 2, 3, 4 y 5.

Caso 1

El caso 1 es un profesor con casi 20 años de servicio. Este docente ha realizado su vida en la comunidad 5 de febrero, de tal forma que lleva en esta comunidad casi los mismos años de servicio. En esta comunidad, se ha establecido con su familia, y se ha convertido de alguna manera en un miembro más de la comunidad, a quien, acuden para alguna consulta sobre algún documento o algún problema general.

La comunidad es rural, cuenta con carretera de terracería, lo que dificulta el acceso a ella, sobre todo en temporada de lluvias, pues constantemente sufre de deslaves. La principal actividad productiva es el cultivo del café, por lo que una gran parte de la población tiende a emigrar a otros estados e incluso a otros países.

En cuanto a sus funciones, el caso 1 es director encargado, es decir, atiende a 3 grupos, que por lo regular van de 4° a 6° grados y, además, se hace cargo de la dirección. Esta función la ha desempeñado por varios ciclos escolares, por lo que, se puede decir que tiene una gran experiencia en este ámbito. Además, ha trabajado en el Programa Arraigo al Maestro Rural, donde se tenía que atender a los estudiantes más rezagados durante la tarde, con el fin de regularizarlos. En este programa, los docentes, tenían que quedarse en la comunidad, y salir de ella hasta el día viernes.

Esta forma de trabajo le ha facilitado trabajar por las tardes, pues de alguna forma lo ha realizado durante otros periodos, incluso sin contar con una remuneración económica. Por otro lado, es un maestro muy comprometido con el trabajo, aunque comparte ciertas ideas con la CNTE. Para él, lo importante es trabajar con sus alumnos y, de esta forma, no siempre participa en las marchas y plantones que organiza esta corriente ideológica. Por esta razón, decidió inscribir a su escuela en el programa, pese a que la consigna de la CNTE es la de evitar todos los programas promovidos por la parte institucional.

Caso 2

El segundo caso es un maestro con casi 30 años de servicio. Este docente es originario de la comunidad donde actualmente labora, por lo que una de sus motivaciones para trabajar en este tipo de escuelas es trabajar con su gente y para su gente. Es un docente que se ha arraigado en la comunidad, pues su familia aún vive en ella. A este maestro, le gusta atender los primeros grados de educación primaria, y actualmente atiende al 1°, 2° y 3er. grado, por lo que se manifiesta una gran empatía con los niños pequeños, además, de contar con estrategias docentes que ha ido mejorando conforme a su práctica docente.

Este maestro lleva 5 años en el centro de trabajo, pero casi toda su experiencia docente la ha realizado en la zona escolar 162. Esta situación, hace que conozca y reconozca las necesidades más sentidas de la comunidad y de muchas otras que son parte de esta región. Por otro lado, es una persona que conoce a una gran parte de las personas de la región, por lo que es reconocido por la labor que realiza en las escuelas, además de relacionarse con ellos, por lo que es un miembro más de ellos.

Es un maestro que se podría considerar con muchos años de experiencia y, aunque comparte algunas ideas con la CNTE en cuanto a la democratización de la educación por el bien de los estudiantes, su ideología gira en torno a trabajar por la comunidad y los alumnos que, para él, son lo más importante. Reconoce que en cuanto a las nuevas tecnologías no es muy hábil, por lo que busca otras maneras de solventar la situación, ofreciendo actividades donde tenga algunas capacidades y apoyándose en su compañero para la realización de aquellas en que se ve más débil.

Caso 3

El caso 3 es un docente con apenas 7 años de servicio pero que en la comunidad lleva 6 años. Es un docente que casi toda su experiencia la ha llevado a cabo en la zona escolar, solo un año de servicio la hizo en otra zona y llegó a esta en la cadena de cambio estatal

como una forma de acercarse a su lugar de origen, el municipio de Cacahoatán. A esta zona, llegó con su esposa e hijo y desde entonces se arraigó en la comunidad, por lo que se observa una fuerte relación con la población en general.

En la cuestión laboral, este docente ha trabajado con todos los grados escolares, pero la mayor parte de su trabajo ha tenido la dirección a su cargo por lo que la práctica docente la ha tenido que compartir con la cuestión administrativa. Es un maestro muy joven, que comparte ideas de democracia con la CNTE, pero antepone las necesidades de la comunidad y de los estudiantes.

Este maestro ve en el PETC una oportunidad de obtener recursos que puedan beneficiar a la población estudiantil, por lo que decidió mantener a su escuela en el programa, pues no fue el quien le dio de alta.

Caso 4

El caso 4 es una docente que no cuenta con la licenciatura en educación primaria, pues es pedagoga egresada de la UNACH. Esta situación, le ha traído algunas complicaciones con los grupos que le han tocado pues su formación inicial no era para atender a alumnos de primaria. Sin embargo, es una persona muy comprometida con su trabajo, por lo que siempre se encuentra buscando información y material para mejorar sus clases.

En cuanto a la situación laboral, ha trabajado con alumnos de primero a tercer grado, ya que su compañero de trabajo y esposo, se encarga de los grados superiores. En cuanto al programa, ella se dedica a atender las cuestiones de la preparación de alimentos, por lo que está en contacto directo con las madres de familia, aunque esta situación le resta tiempo con sus alumnos pues constantemente tiene que atender a las señoras que le preguntan por situaciones de la elaboración de alimentos.

Su principal preocupación, se centra en que sus alumnos aprendan a leer y escribir, por lo que las actividades van encaminadas en esta dirección. Una situación importante en

su escuela es que su esposo sea el compañero de trabajo y el director, por lo que se pueden hacer ciertas adecuaciones para facilitar el trabajo. En este caso, en la escuela se ajustan los grupos, de tal manera que aquellos niños que muestran mayores ventajas, son atendidos por el director, mientras que la profesora se concentra en alumnos con mayor rezago educativo. Lo cual es una ventaja para estos alumnos, pues se les brinda atención acorde a sus necesidades particulares.

Caso 5

El caso 5 lleva 11 años de servicio y 6 en la comunidad. Es un docente relativamente joven pero que ha adquirido experiencia en otras escuelas, incluso ha sido fundador en una de ellas. Este docente es egresado de una escuela normal, por lo que tiene la formación en educación primaria. Llegó a la zona por medio de la cadena de cambios estatal junto con su esposa, quien actualmente es su compañera de trabajo. Eligieron esta zona por ser la más cercana a su comunidad, Chamulapita, municipio de Huehuetán, Chiapas.

Este docente, se ha arraigado en su comunidad desde que llegaron a ella, preocupándose no solo por la población estudiantil, sino que ha involucrado en los trabajos a los ejidatarios, jóvenes e incluso a los ancianos de la localidad, quienes no solo lo buscan para que les resuelva algún problema o les elabore algún documento, sino que, además, han entablado una relación de amistad con ellos.

Por las tardes, realiza actividades para relacionarse con la comunidad en general, como eventos deportivos, pláticas con los padres, visitas a las casas de los alumnos o simplemente recibir a alguna persona en la escuela para realizar algún documento. Como maestro, ha impulsado torneos de basquetbol y futbol con los jóvenes de la comunidad y ha realizado excursiones a otros lugares. Este docente se ha convertido en un miembro más de la comunidad, al que acuden para todo tipo de consultas.

De igual forma que los demás maestros, es militante de la CNTE, pero sus ideas giran en torno a lo que puede ser de provecho para los alumnos. Por esta razón, como director mantuvo a la escuela adherida al programa y con los ahorros que le ha brindado este, ha comprado algunos materiales y equipo para su escuela.

5.1. Motivaciones y significados de ser docente en Escuelas de Tiempo Completo

El significado de ser docente de ETC es una de las formas en que se puede llegar a comprender la implementación del programa mismo, pues para entender el trabajo que realizan en estas escuelas, se tiene que reconocer todas las situaciones que viven día a día estos maestros y, sobre todo, las razones por las que deciden ingresar a una ETC. Se entiende que cada docente forma un significado del pertenecer a una Escuela de Tiempo Completo según el contexto de cada una de ellas.

Desde este punto de vista, se rescatan las experiencias de los profesores, pues en ellas “expresan el sentido que tiene la docencia para ellos y reconociendo procesos subjetivos, es posible reconstruir su realidad como individuos en dicha profesión y mediada por la interpretación de su realidad” (Cerquera, 2016, p. 307). Se trata de reconocer estos sentidos que le dan a la práctica dentro del PETC y que solo pueden ser comprendidos en cada contexto escolar.

Además, se rescatan aquellas motivaciones que los llevan a adherirse a este programa. En este caso, se entiende por motivación, aquello que moviliza a los profesores a pertenecer a este tipo de escuelas, por lo que se entiende que la motivación es “un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta. En la motivación intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas” (Bisquerra, 2000, p. 165).

Este significado se construye desde las condicionantes que se presentan en el contexto como la organización de la escuela (que no siempre cuenta con las condiciones necesarias para poder llevar a cabo el trabajo), con los padres de familia (y la búsqueda de una relación que se determina por situaciones económicas o incluso personales), con los planes y programas de estudio, con los contenidos, con la propia formación que muchas veces no alcanza para cubrir todas las áreas que se necesitan, es decir, con un sinnúmero de situaciones con las cuales hay que mediar día a día y que no siempre son muy favorables para el desempeño docente, pero que están ahí y hay que sortearlas.

El diario vivir de los maestros, ya sea de una escuela de tiempo completo o con una jornada normal, está determinado por muchas situaciones. En ellas se tiene que luchar con numerosos factores que van restando tiempo efectivo al trabajo áulico, tiempo que los docentes pueden dedicar a los alumnos y que se tiene que dividir en atender a padres de familia que llegan por cuestiones de sus hijos, a autoridades educativas y locales que se acercan para pedir ayuda en cuanto a documentos legales o con madres de familia que tienen dudas sobre los alimentos y el menú que se llevará a cabo. El problema es aún más grave cuando el docente tiene la dirección a su cargo, pues hay que agregarle el trabajo administrativo que siempre es de carácter urgente y que deja sin mucho espacio a los profesores para poder responder a las demandas de sus estudiantes, esto les impone una dinámica distinta de trabajo.

Retomando a la zona escolar en la que se realizó la investigación (zona escolar 162), es importante mencionar que la zona en cuestión es una zona que bien se podría llamar “de paso”, y esto, se debe a que es una zona donde se puede llegar como docente de nuevo ingreso al servicio, pues no está tan alejada de la cabecera municipal y para muchos profesores representa un buen lugar para poder “hacer antigüedad” y después llegar al municipio de donde son originarios, que en su mayoría son Tapachula, Huehuetán o Huixtla.

Si vemos esta característica de cerca, observamos que esta situación no es inocente, al contrario, es una situación un tanto perversa si se toma en cuenta que al tomarse como

una zona de paso, no se le dará continuidad al trabajo realizado en las escuelas, con los diferentes grupos a los que se les atendió en algún momento. Pero, por otro lado, tampoco se les puede negar el derecho de movilización que cada uno de los docentes tiene y que aporta mejores condiciones de trabajo para los ellos y para sus familias.

El que un docente ingrese a una escuela de tiempo completo en la zona escolar 162 se da de carácter voluntario, bajo algunas premisas que tienen que ver con la dinámica de la delegación sindical adherida a las condiciones de la CNTE, a los intereses personales o familiares, es decir, para estar más cerca de la familia, de la comunidad o incluso poder tener mejores condiciones de traslado o porque el programa genera un recurso extra que puede ser de gran ayuda para el ingreso familiar, por lo que hablar de ser docente en ETC tiene un carácter complejo que responde a diversas situaciones, intereses y demandas.

El carácter sindical juega un rol determinante para los movimientos internos, es decir, para los cambios entre escuelas que pertenecen a la misma zona escolar, es decir, el poder tener la oportunidad de cambiarse a una escuela que esté más cerca de la cabecera de zona, que sea más accesible porque tiene mejores condiciones de traslado, porque está más cerca de la zona de residencia o porque cuenta con un programa que representa un ingreso extra, tiene que ver con la participación sindical, es decir, la participación en eventos como juntas, cooperaciones, huelgas, bloqueos u otros que se vayan acumulando en el ciclo escolar y que al final del mismo se contabilizan en “puntos” para que al siguiente año, los docentes que mejor hayan quedado en el escalafón (con mejor puntaje), serán los que decidan primero qué lugar quieren ocupar en algunos de los espacios que quedan libres.

A la escuela fue por la cadena de cambios, justo, La última escuela era ésta y nosotros teníamos esa oportunidad de venir para acá, es bidocente, somos

matrimonio, se nos hizo una oportunidad muy bonita para venir aquí y estar con mi esposa hace 4 años (Caso 4¹)

Esta forma de asignación o cambio de escuela es una cuestión histórica, donde el SNTE ha sido la figura mediadora entre los agremiados y la SEP, y a cambio, los profesores tienen que actuar bajo los criterios que se les establecen. Aunado a esto, la disidencia magisterial surgida con la CNTE, quién pugna por una educación democrática, y que en el estado de Chiapas tiene una fuerte presencia, condiciona bajo el sistema de puntos, el cambio de escuelas dentro de la zona escolar o incluso de zona a zona.

Ahora bien, decidir ingresar a una ETC también responde a intereses personales, y en este caso la principal condición es sobre las situaciones familiares. Sin lugar a dudas, el estar cerca de la familia es determinante para poder elegir un lugar de trabajo y en este caso los docentes lo manifiestan en el sentido de querer estas juntos como matrimonio o poder llegar al lugar de origen.

Porque estaba más cerca [se refiere a que la escuela estaba más cerca de su lugar de origen]. Antes no tenía tiempo completo. Yo supuestamente estaba en el dilema de que no existía tiempo completo acá. Cuando entré llegó la oferta de poder entrar al proyecto de Escuelas de Tiempo Completo, entonces, ahí metió sus papeles el maestro Felipe y formó parte del proyecto (Caso 2)

La pertenencia a una comunidad juega un papel determinante para aquellos profesores que se sienten identificados con ella. Entonces el elegir dónde trabajar y ser parte de alguna institución, cobra mayor relevancia si para quienes se trabaja son asumidas como parte del sujeto, esto lo expresa el Caso 3

por la situación de que yo soy de acá y quería trabajar con mi gente² y por estar cerca de mis papás (Caso 3).

¹ De aquí en adelante retomaremos extractos de las entrevistas realizadas a los docentes de formaron parte de la investigación y asignaremos la identificación Caso # para diferencias cada uno de ellos.

² El subrayado es nuestro.

Como se observa para el docente es una motivación trabajar en su lugar de origen, ya que le permite estar cerca de su familia y además trabajar en la comunidad de donde es originario es un factor importante.

Una tercera cuestión, es el aspecto económico. Ser docente de tiempo completo representa un ingreso económico extraordinario, un pago económico por el servicio prestado y que al ser un pago mensual es de gran ayuda para los docentes y a su economía familiar.

A mí porque había una jornada más amplia, por una parte y por otra, el incentivo que atrae a uno, porque quiere uno tener un poquito más de recursos y pasar más tiempo con los niños. De antemano, el arraigo de por sí estamos arraigados (Caso 1)

En este caso, el trabajar tiempo extra debe ser remunerado. El tiempo como dice Sacristán (2008) debe estar financiado de acuerdo al trabajo de los docentes, el cual se convierte en un medio de control y verificación de la acción docente. Sin embargo, cabe aclarar los vicios a los que son sometidos, pues estos pagos no siempre llegan en tiempo y forma, provocando que incluso después de mudarse de escuela, aún no se les remunere cuando es debido, esto en gran parte por la burocratización en las que están sometidas las coordinaciones estatales.

Hemos encontrado al menos tres grandes motivaciones de ser docente en ETC, por cuestiones sindicales, porque se encuentra en su lugar de origen o cerca de él y la última por la remuneración económica que estar en una ETC implica.

Con respecto a los significados, encontramos que los docentes construyen significados a partir de las necesidades que han detectado en sus estudiantes, que en algunos casos se traduce en la necesidad de trabajar más tiempo con ellos “pasar más tiempo con ellos” (Caso 1); encontramos además que se sumen como parte de la comunidad y el estar en la ETC es un extra “quería trabajar con mi gente” (Caso 3).

Este sentir de reconocer las necesidades de los niños se traduce en las actividades que se realizan dentro del aula, pues para ellos es fundamental estar al tanto de que es lo que ellos están viviendo dentro de la comunidad

Sin embargo, yo siento que meramente trabajarlo estrictamente como es, [la jornada ampliada] también nosotros sabemos que tenemos que ser adaptables a las necesidades de los niños y lo otro, como maestros vemos que los niños ya están también aburridos, ya vemos que trabajaron, ya avanzaron. Los maestros, vemos la necesidad de los niños, en un, viviendo en un mundo cuadrado y no ponerse mover ni para allá ni para acá, debemos ser flexibles en ese sentido. (Caso 4).

La jornada ampliada a pesar de ser una exigencia del programa, es trabajado según las percepciones de los docentes con referencia a lo que necesiten sus estudiantes. Para los docentes, ser flexibles significa que adaptarse a las circunstancias que imperan en el contexto, como el clima, la lejanía del lugar de origen, las necesidades de formación o incluso, las necesidades de alimentación. En este caso los significados de los docentes en torno al tiempo escolar se forman de acuerdo a lo que viven en la comunidad, a lo que observan en sus estudiantes.

Este tiempo escolar ampliado que tiene que ver con la efectividad de las escuelas (Sacristán, 2008), es abordado desde la perspectiva docente, incluso con las cuestiones climatológicas que imperan en la región. Se convierte en un tiempo extra que puede ser trabajado según los significados docentes, modificar el horario, las líneas de trabajo o cuestiones administrativas.

5.2. Percepción del Programa Escuelas de Tiempo Completo para los docentes de la zona escolar 162

Los docentes son los que implementan el PETC y acercan el programa a los usuarios últimos, son los que se encargan de llevar a la práctica los lineamientos del programa. Entonces, lo que docentes piensen del PETC es importante para su implementación, pues de alguna forma la percepción que tengan sobre el mismo, va a ser determinante para su éxito o fracaso. En este punto, es importante reflexionar sobre sus ideas, el punto de

vista sobre lo que están haciendo, sus perspectivas y planes a futuro, los cuales, de alguna manera son la base para su actuación.

En este caso, se entiende por percepción las representaciones que tienen los docentes del programa, dado que toda percepción “comporta una interpretación, por lo que más que tratarse de un fenómeno puramente sensorial, es necesario considerarlo como una actividad psicológica compleja, vinculada a un cuadro de referencias particular (Castelló citado por Valdés, 2010., p. 31).

Además de esto, se entiende que esta percepción está fincada en una ideología de los docentes que se ha ido formando a lo largo de su práctica docente. La ideología docente, entonces, resulta interesante pues en el estado de Chiapas, este programa como muchos otros, es considerado parte de la reforma educativa aplicada actualmente en México y que se inicia formalmente en el año 2013, ha suscitado numerosas resistencias por parte de grupos de maestros adheridos a la CNTE y que como parte de las medidas no han querido aceptar ningún programa que tenga que ver con dicha reforma. Como bien afirma Flores Crespo (2012)

Los maestros de la CNTE rechazan las “políticas neoliberales” que ellos entienden como: la privatización de la educación, la influencia de los organismos internacionales en la definición de las políticas educativas y la conducción del sistema por los intereses del mercado (p. 134).

En este caso, es el nivel indígena, el que ha mostrado una fuerte oposición a la implementación del PETC con la idea muy clara de la afectación de los derechos laborales y, por lo tanto, es una forma de manifestar su inconformidad y de hacer presión ante el sistema. Esta ideología de un grupo intenta establecerse como propia para muchos docentes (Villoro, 1997), quienes tienen a reproducirlo y se ha replicado en algunas zonas escolares, que han rechazado de igual forma su adscripción al programa.

Esta idea, se ha replicado en algunas zonas escolares, que han rechazado de igual forma su adscripción al programa. En este sentido, uno de los requisitos iniciales para poder

inscribirse al PETC era ser escuela multigrado y contar con menos de 70 alumnos, sin embargo, el hecho de que algunos directores por las razones expresadas en los párrafos anteriores o por otras circunstancias no inscribieran a sus centros escolares al programa, abrió la oportunidad a otras escuelas de ingresar al mismo, incluso a escuelas de organización completa, que atienden a más de 70 alumnos.

Desde las escuelas, los maestros presentan sus inconformidades, se convierten en esos espacios de “contestación y lucha” que manifiesta Giroux (2014), y en el que como puede verse no son simples repetidores de las políticas educativas. La implementación de estas, se topa con ideologías de resistencia ante las demandas e imposiciones del Estado, en el sentido de que, si se ven vulnerables ante las reformas educativas, tienen la posibilidad de rechazarlas, como una manera de pelea.

Lo que el programa puede aportar a las escuelas, al trabajo docente, la percepción que tienen los profesores de la jornada ampliada, así como los posibles beneficios que pueden acarrear con su implementación, puede ser determinante en el momento de llevarlo a cabo, pues como bien lo menciona Hernández (2010), la ideología de los profesores en este caso, puede estar en búsqueda de la acción social. En este caso, esta percepción docente se puede observar desde tres rutas: las ventajas que ofrece el programa al trabajo docente, las desventajas que ellos perciben en su práctica diaria y la contextualización del programa a las condiciones en las que se asienta la escuela.

En el primero de los casos, las ventajas, están en función de varios aspectos. Las que tiene que ver con el tiempo, con los materiales, incluso con la experiencia que van acumulando en el transcurso del trabajo como docente de tiempo completo en este caso, se refieren no solo a la práctica, sino a las mejoras que se pueden adquirir en cuanto a la necesidad de atender el programa y que los obliga a buscar medidas de solución

En lo personal me ha ayudado también a reflexionar más sobre la metodología de trabajo, cómo debo ir practicando, cómo debo ir mejorando (Caso 1).

Otras veces, las ventajas van hacia los padres de familia o, hacia la comunidad. Se reconoce que el programa ha ayudado a los miembros de la comunidad, quienes viven en situación de pobreza y con poco o nulo acceso a los servicios básicos.

A la comunidad les beneficia, ya ve que es una comunidad de bajos recursos económicos [se refiere a la comunidad en donde se encuentra físicamente la escuela], las familias a veces no todas las familias tienen recursos económicos y padecen de la economía y al menos aquí ese apoyo, les da un aliviano en la alimentación de sus hijos (Caso 1).

Las comunidades se encuentran alejadas de la cabecera municipal o de lugares donde puedan encontrar algunos servicios tan básicos hoy en día como obtener una copia de algún documento. Además, en el Caso 4, la escuela vuelve a ser el centro donde se puede obtener ayuda y el director es a quién puede recurrirse para la elaboración o impresión de documentos o asesoría

Los padres de familia, incluso la comunidad ha sido beneficiada porque ahora ya no es necesario irse hasta Belisario por una copia urgente, ya aquí vienen y piden de favor sacar una copia, una impresión, un oficio (Caso 4).

Por otro lado, el programa ha venido a solventar carencias para las escuelas que no se habían podido realizar desde el trabajo de la propia escuela antes de la participación en el PETC o desde el mismo sistema. En este caso, la infraestructura ha sido beneficiada y este es uno de las ventajas que se han observado desde los docentes y desde la propia comunidad.

En la comunidad también los papás se sienten contentos de que los niños tengan alimentación. También han visto muchas mejoras en la escuela, en la infraestructura, pintura, mantenimiento de las cuales, como ejemplo, tenemos ya sillas nuevas, ahorita ya usamos mesas de trabajo con los niños que antes eran pupitres viejos e incómodos (Caso 5).

Además, se resalta el hecho de que el programa brinde el servicio de alimentación, el cual es una ventaja para una comunidad que se caracteriza por no contar con los recursos

necesarios para brindar alimentos adecuados o simplemente poder proporcionar los alimentos a sus hijos.

No voy a decir que el programa no, de alguna manera a los niños se le da una comida más o menos. Se le da un postre al término de la alimentación, se les da un yogurt, un mango, una naranja y de alguna manera eso ayuda (Caso 3).

Pero la alimentación es considerada necesaria y básica para los estudiantes. Es una forma de asegurar el buen desempeño de cada uno de ellos, pues es un factor clave para que tengan un buen desempeño

A los niños les beneficia mucho la alimentación, la alimentación es lo básico (Caso 4).

El tiempo, entendido como esta jornada ampliada y estos espacios extras, es otro factor que representa un apoyo más a los docentes para poder desarrollar las actividades y de esta forma dar cabida a todos los contenidos marcados en el plan y programas. Cabe decir, que las escuelas rurales y sobre todo las escuelas multigrado han padecido el problema de no poder abarcar todos los contenidos, dejando a medias el programa que se les ha encargado desarrollar, así que contar con más tiempo, puede ser un factor para que se logre. Además, ese tiempo extra, puede ser de gran ayuda a mejorar la formación de los alumnos:

Aprovechar ese tiempo extra para implementar algunas actividades, diferentes tipos de actividades, ya sea danza, educación física o algunas otras actividades que se puedan desarrollar y que de alguna manera complementa el aprendizaje (Caso 3).

Además de esto, otra de las ventajas muy marcada, es la idea de poder contar con materiales didácticos; a veces, contar tan solo con hojas blancas es una gran ayuda para el trabajo de los maestros. Entonces, el PETC representa la oportunidad de brindar a los niños, suficiente material y una forma de mejorar la práctica docente mediante el empleo de diferentes tipos de recursos.

Si nos ha beneficiado bastante, ahora contamos con proyector, sistemas multimedia, las computadoras. Entonces, podemos nosotros disponer de videos que nos puedan ayudar a los niños a mejorar sus aprendizajes y sobre todo que la clase es más entretenida para ellos y menos aburrida. Algo que nosotros vimos, que no pudimos explicar, podemos tomar un video y de esa manera apoyar las actividades para que los niños no se sientan al aire, no entendieron nada; entonces en ese aspecto sí, porque nuestra escuela tiene equipo de las TIC (Caso 5).

Ahora bien, en el caso de las desventajas, el PETC, al ser un programa con un presupuesto asignado, requiere que este sea comprobado, por lo que pasa a ser determinante lo administrativo y que resta tiempo al trabajo escolar

Implica más tiempo en tanto a lo administrativo y académico... y en lo administrativo tengo que coordinarme con las coordinadoras para preparar los alimentos, hacer las compras, es un poquito detalloso y tedioso (Caso 1).

La gestión escolar, entonces, como parte constitutiva del programa y que busca la autonomía del profesorado en cuanto a la organización del centro escolar, no se da de tal forma. De acuerdo con Chacón (2013), la gestión escolar debe significar el trabajo en equipo de todas las partes comprometidas con el programa, pero la realidad de las ETC es que todo el trabajo queda en manos del director, lo que provoca que para ellos sea un programa muy tedioso y complicado, pues al ser directores encargados, tienen la responsabilidad de tres grupos más la cuestión administrativa de la dirección y el PETC.

En este sentido, el manejo de los recursos económicos, es decir, el presupuesto asignado para la compra de los alimentos y la gestión escolar (70 000 y 20 000 pesos), le resta tiempo escolar a los docentes que tienen a su cargo la dirección, hay que recordar que son escuelas multigrado, donde un maestro se encarga de atender a dos, tres, cuatro, cinco o hasta los seis grados de manera simultánea, sino que además tiene que hacerse cargo de la dirección y de los recursos que llegan como parte del programa. Este aspecto se convierte en una problemática por el manejo transparente que se debe tener de ello, y por otro, porque puede generar conflictos con los padres de familia, quienes deben estar enterados de lo que se realiza con el recurso y ser partícipes del destino del mismo.

El manejo del dinero es el principal reto que se tiene y las autoridades de tiempo completo no han hecho nada con eso. Nosotros le recalcamos, por favor señores ustedes deben mandar por escrito a todas las escuelas en un formato especial firmado y sellado por la secretaria de que los recursos sean manejados solamente por la administración de la escuela, en todo caso por el director, no tienen nada que ver los padres de familia, siempre se los hemos recalcado (Caso 2).

Este carácter administrativo del que se habla, adquiere otro tono cuando se trata de la llamada “autonomía de gestión” que desde el acuerdo 717 la define como la capacidad de las escuelas para la toma de decisiones enfocadas en mejorar la calidad del servicio educativo y centrarse en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, donde se considera que deben ser los directivos en conjunto con los docentes quienes deben tomar las decisiones sobre las necesidades de las escuelas y los recursos que consideren más convenientes para resolver sus problemáticas.

Sin embargo, esto no parece estarse dando, si se entiende que para que las escuelas cuenten con una verdadera autonomía de gestión, no solo se necesitan directrices, sino todo lo que ello conlleva, como los materiales adecuados, una infraestructura óptima y los recursos necesarios para que el colectivo de la escuela pueda tomar las decisiones pertinentes. En este caso, han sido las autoridades educativas los que toman el control y proporcionan los enceres para cada institución, cuestión que no ven bien los profesores, pues ellos se consideran desplazados, ya que las necesidades reales solo se observan desde el lugar de trabajo, desde las aulas.

Por otro lado, es de reconocer que las políticas educativas, no son siempre llevados a la práctica tal y como se planean, sino que en el transcurso de la aplicación tiende a ser contextualizada, tanto por las necesidades e intereses de los propios docentes o autoridades educativas, como por las condiciones de la comunidad donde se esté aplicando. En este caso, las escuelas donde se lleva a cabo el trabajo de investigación son escuelas rurales, que cuentan con una geografía accidentada y dadas las condiciones

climatológicas que imperan en ellas, se tiende a buscar formas de trabajar que no afecten a los estudiantes.

En este sentido, las escuelas observadas comparten un clima templado-húmedo, lo que provoca que la mayor parte del ciclo escolar se generen lluvias desde tempranas horas del día y esto obliga a cada uno de los maestros a tomar medidas, no solo por los estudiantes, sino por los padres de familia que les sugieren y solicitan cierto tipo de acciones para cada uno de ellos.

Estas adecuaciones tienen que ver directamente con el horario ampliado, pues los profesores tienen que dejar ir a los estudiantes a determinada hora para evitar que se mojen y terminen enfermos. En otros casos, dada la lejanía de sus casas, tienen que irse antes del resto de los estudiantes para poder llegar a descansar o en otras ocasiones, modificar el horario, es decir, los niños regresan más tarde para seguir trabajando y así cumplir con la jornada de 8 horas. Esta situación es reconocida por los profesores, quienes son conscientes de que no se está aprovechando todo el tiempo que les brinda el programa, pero que tampoco es algo que puedan utilizar a su gusto pues tiene que adaptarse a las condiciones del clima y de los usos y costumbres de los padres de familia.

No se cumple al 100% por algunas cuestiones del tiempo [clima], los niños viven lejos, ya salir a las 4 de la tarde para los niños es demasiado tarde, de alguna manera conscientemente no estamos aprovechando el programa, no estamos aprovechando el tiempo (Caso 3).

El tiempo como dice Hargreaves (1992), puede ser un aliado del profesor sociopolítico, pues puede actuar de forma que beneficie a la comunidad, ya que de alguna forma se convierten en administradores del tiempo. En este caso, pueden optar por trabajar por las tardes con los alumnos más rezagados, dar un taller después de que los niños vayan a casa o simplemente dedicarse a tareas administrativas para cumplir en tiempo y forma con la documentación requerida por la coordinación.

5.3. Formación y experiencia docente en Escuelas de Tiempo Completo

Cuando se habla de formación docente se suele considerar la formación profesional inicial, es decir, la formación que tiene que ver con la licenciatura o la formación directa como docentes, ya sea de preescolar, primaria y secundaria. En este caso, las escuelas normales han jugado un papel determinante para la formación de los nuevos docentes, pero en la actualidad no son las únicas instituciones formadoras de docentes, ni las únicas que están aportando los recursos humanos al sistema educativo.

Entonces, Formación docente, se analiza desde lo que Tenti (2011) llama profesional, que tiene ciertas características y conocimientos adquiridos en la formación inicial (licenciatura), ciertas capacidades y competencias que les serán útiles para enfrentarse al programa, pero que de igual manera cuenta con las oportunidades de seguir formándose en la propia práctica docente o a través de capacitaciones constantes (formación continua).

Esta formación, está directamente unida al concepto de experiencia, tomada desde Mercado (2002), que se refiere a esta como una construcción histórica y colectiva, es decir, que la antigüedad en el servicio es determinante para la actuación del docente ante nuevos desafíos y problemáticas, así como el apoyo que encuentre no solo en sus demás compañeros, sino en todo el colectivo escolar, llámese autoridades educativas, colegas, padres de familia o alumnos.

En el caso del estado de Chiapas, el sistema educativo se ha abierto a una gran cantidad de perfiles profesionales para desempeñarse como docente frente a grupo. Esta situación ha llevado a que muchos profesionistas con carrera distinta a la licenciatura en educación primaria se encuentren laborando en este nivel. En lo que respecta a la zona escolar 162, es muy poca la cantidad de docentes que han egresado de alguna escuela normal pues se encuentran laborando: Licenciados en Educación, Licenciados en Educación Primaria, Licenciados en Educación Preescolar, Licenciados en Pedagogía, Licenciados en Intervención Educativa y Licenciados en Educación Física.

Dentro de los casos estudiados, hay 3 docentes egresados de escuela normal, uno de ellos de la Escuela Normal Rural Mactumactzá con el grado de licenciatura, un maestro normalista sin grado de licenciatura (anteriormente en México existía la posibilidad de ingresar a las escuelas normales una vez que se concluían los estudios de nivel secundaria, en estos casos los egresados no podían ostentar el título de licenciatura y se les consideraba únicamente normalistas, con la reforma previa a la que se encuentra vigente, se exigió que aquellos que estuvieran en dicha situación cursaran estudios de nivel licenciatura en las escuelas normales, lo mismo ocurrió para aquellos que eran egresados de licenciaturas distintas a las que ofrecían las normales) y un egresado de la Normal del Estado de Huehuetán. Otro de los casos ostenta la Licenciatura en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional campus Tapachula y una más es Licenciada en Pedagogía de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Cómo se puede notar, hay una variedad profesionistas con perfiles variados que se encuentran frente a grupo en la zona escolar 162, sin embargo, no hay herramientas para decir cuál de ellas puede ser mejor para lograr mejores resultados o qué carrera es la idónea para la atención no solo del programa sino de los estudiantes que tienen a su cargo y del aprendizaje de los mismos. Lo que sí se puede afirmar es que la formación con la que cuentan es un paso adelante para el trabajo que van a realizar, pues no es la misma situación para un docente que ha estudiado la formación en educación primaria que de aquel que viene de la carrera de pedagogía, pues de entrada en énfasis de la carrera va a ser diferente en ambos y, esto, le brindará las herramientas al profesor para enfrentarse a la práctica docente.

Definir si la formación con la que cuentan es suficiente para poder implementar el PETC es algo muy complejo. En este sentido, Imbernón (2008) plantea que para enseñar es necesario dominar la asignatura pero que no es suficiente, por lo que en la formación inicial el nuevo docente debe contar con el apoyo necesario para dominar tanto los contenidos de las áreas de conocimiento como aquellos conocimientos psicopedagógicos que le ayuden en su trabajo diario. En este caso, los docentes tienen

opiniones encontradas, pues algunos opinan que la formación profesional inicial es suficiente para dar atención al programa, algunos más, creen que no tienen las herramientas necesarias para atenderlo, en especial cuando se trata de las líneas de trabajo.

La formación que uno tiene como licenciado o lo que sea, tiene que influir. Porque si no sabes nada de todos los contenidos o los lineamientos que vas a enseñar, pues entonces definitivamente no va a haber resultados (Caso 2).

La formación del maestro, entonces, tiene que ser algo que vaya acorde con el avance de la sociedad, con la realidad social que viven los estudiantes (Imbernón, 2008), por lo que los docentes consideran que el conocimiento con el que cuentan no es suficiente, pues el conocimiento avanza rápido, por lo que, para ellos, la experiencia, les ha aportado mayores herramientas para poder hacer frente a las exigencias de la práctica docente:

Yo siento que nunca va a ser suficiente lo que uno sabe para enseñar, hace algunos años que salí de la formación como normalista y yo siento que no me ha, hubo una etapa que me ayudó mucho, pero el aprendizaje a través del trabajo ha sido mucho más enriquecedor que la misma formación como maestro (Caso 4).

En este caso, para los docentes ha sido más enriquecedor el trabajo constante en las aulas, es una práctica que se ha ido nutriendo de experiencias, es decir, “la práctica de la educación se construye a sí misma e través de la continuidad que le proporciona “el diálogo” entre las acciones presentes y pasadas de los individuos” (Sacristán, 1998, p. 100). Por su parte, la formación permanente en el PETC se establece desde los lineamientos, donde se observa que se destinarán los recursos para la formación constante de aquellos docentes que están inscritos en el programa. Esta formación que Tenti (2005) ve como una inversión para que los docentes adquieran las competencias necesarias para ir mejorando el trabajo en las aulas, en la realidad no se cumple, pues no se le brinda la atención que se requiere, quedándose en la mera capacitación de tipo administrativa

Más que nada administrativo porque a veces nos capacitan para informes financieros y el informe pedagógico casi no hay, no hay como hacerle, que nos dan un diseño como seguir, pero de acuerdo a nuestro trabajo lo vamos adaptando (caso 1).

Los cursos que se han recibido por parte de la coordinación en lo que se refiere a la zona escolar 162 han sido casi nulos, por lo que los docentes solo refieren a un curso de inglés de una semana y, el cual fue hace varios años

La capacitación de inglés nada más, solo la que recibimos hace años (Caso 3)

Hace como tres años nos dieron un curso de inglés en Motozintla (Caso 4).

Este curso de 5 días, resultó ser insuficiente pues para adquirir las competencias necesarias para poder llevarlos a los estudiantes, se requiere de más tiempo o una formación permanente, y más para esta tarea de enseñar una segunda lengua. Pero ¿Qué hacen los maestros para capacitarse y poder atender el Programa? En este caso, para poder seguir con la formación, hacen falta recursos y el sueldo que se percibe muchas veces no alcanza y más si se tiene una familia a la que atender.

Los docentes están conscientes de que requieren de una formación constante, de desarrollar habilidades para poder atender a la formación de sus estudiantes, pues no es lo mismo tener la especialización en algo, que contar con una formación general, que muchas veces no es suficiente, como cuando alguien atiende un área específica como Educación Física, por ejemplo

Un maestro de educación física es diferente a un maestro que estudió para enseñar a niños nada más. Porque un maestro de educación física trae muchas actividades para trabajar y vieras bastante bonito (caso 2).

Algunos de ellos, ya cuentan con una formación inicial en alguna área, y esto hace que tengan la posibilidad de emprender algo diferente con sus estudiantes

Tenía la carrera corta de dos años de técnico en informática. Por eso me gustó, quiero más computadoras porque quiero enseñar a los niños. Quiero más computadoras (Caso 2).

Esta formación, hace que los docentes tengan proyectos que quieran y puedan desarrollar pues consideran que tienen las competencias necesarias y que beneficie también a la comunidad:

Si llevé un diplomado en TIC, me interesa mucho ese aspecto. También tenemos en puerta [...] diseñar un aula de usos múltiples en las que implementemos talleres de computación, abierto también, porque muchos niños de secundaria, de prepa, que pueden también llevar el curso y que les ayude, que les beneficie (caso 5).

Por su parte la experiencia docente tiene que ver con la práctica en el trabajo mismo, con ese conocimiento proposicional de la escuela de formación hacia el conocimiento más técnico y situado de la práctica (Imbernón, 2008), y que se observa cuando los docentes se enfrentan a situaciones para los que no fueron formados y esto tiende a generales frustraciones. Entonces, la antigüedad es determinante para conocer las dinámicas en las escuelas a laborar. En el caso de la investigación, el horario extraescolar en un primer momento no representa un gran cambio en el trabajo que han realizado pues uno de ellos trabajó en escuelas con el Programa Arraigo Escolar, que al igual que el PETC fue un programa compensatorio dirigido a las escuelas más alejadas y vulnerables. El Programa de Arraigo consistía en trabajar por las tardes con los estudiantes que tenían menos avance

Empecé con una escuela arraigada y también tiene las mismas características del tiempo completo, simplemente que en las escuelas arraigadas en aquel tiempo no había alimentación (Caso 1).

El arraigo ha significado una experiencia previa que sitúa perfectamente al docente en el trabajo a realizar con el PETC, le ha dado al docente esa posibilidad de aprendizaje en la misma práctica (Fuentes, 2016) y de la constitución de sí mismos como sujetos comprometidos con la comunidad donde se encuentran laborando. La diferencia radica solo en el servicio de alimentación que antes no se daba y aunque es un aliciente para los estudiantes, en el caso del maestro no ha significado grandes cambios a la práctica que realizaba en aquellas escuelas donde tenía que prestar sus servicios por las tardes y

en las que, además, tenía que vivir en la comunidad pues aquellas comunidades seleccionadas son las más alejadas geográficamente.

El arraigo, sin embargo, ha sido vivido por los otros casos, donde por la lejanía de las escuelas, los mismos docentes han decidido instalarse en la comunidad sin contar con el apoyo económico. Esta práctica suele darse en las zonas escolares donde las escuelas se encuentran en zonas rurales por lo regular muy alejadas de la cabecera municipal y sobre todo de los lugares de origen de los profesores. A la par del arraigo, se combina con trabajo por las tardes, los alumnos van a sus hogares y regresan por la tarde para otra asesoría.

Como estoy arraigado en la escuela, aquí estoy arraigado, no bajo con mi familia. Trabajaba con los niños una hora después, iban a sus casas a comer, eso sí con sus naylito, con sus sombrillitas, comían y regresaban en tiempo de lluvia, no a todos, solamente a los que iban un poco, prácticamente no iban asimilando bien todos los trabajos que tenían que hacer (caso 2).

Este tiempo que se pasa con los estudiantes, no solo es del horario extendido, sino es el tiempo vivido con los mismos niños, el tiempo vivido con la comunidad, con los padres de familia, que le aporta no solo al trabajo docente, sino a la experiencia personal, como lo manifiesta el caso 4:

El tiempo aquí con los niños, se trabaja a gusto, como le digo, aquí vivimos con los niños, estamos a gusto con ellos. En el tiempo que se requiere, es más beneficioso para los niños, y porque no decirlo, se recrean más.

Este tiempo vivido con los niños, con la comunidad representa la forma de estar con la gente, de sentirse parte de la comunidad, pues es “nuestra peculiar forma de estar en el mundo” (VanManen, 2003, p. 122), en el mundo de la escuela. Pero ¿cómo viven los maestros el trabajo en las ETC? En primer lugar, la planeación que realizan se basa en los contenidos del plan y programas, pero a ella se le tienen que hacer modificaciones, adecuaciones que vayan de acuerdo al tiempo que se está ampliando. La planeación al

ser el eje rector del trabajo docente es la primera forma de experimentar el cambio a escuelas de tiempo completo.

Planear para escuelas de tiempo completo implica que se tiene que tomar en cuenta el horario ampliado. Si bien es cierto que después de la comida se lo dedican en su mayoría a las líneas de trabajo que tienen que ver más con educación física o implementar un taller, también se reconoce que se cuenta con mayor tiempo para las actividades que no se tiene en un horario normal.

La ventaja, le digo, de ahorita de trabajar de 8 a 4 es que tenemos el tiempo suficiente para trabajar y agotarlo con los niños, tenemos el tiempo, nadie nos corre, nadie nos aflige, nadie nos lleva a las carreras. En cambio, con 8 a 1 entrando del recreo lo primero que estamos viendo son las actividades que vamos a ver, nos lleva mucho tiempo con las listas de asistencia y todo eso, es muy poco espacio para poder enseñar a los niños, es muy reducido (caso 4).

La experiencia no se reduce solo a la planeación, sino que va más allá, incluye la retroalimentación que se le pueda dar a los estudiantes sobre los avances y esto se ve como una ventaja en comparación de las escuelas con horario normal. El poder tener el suficiente tiempo para trabajar con los estudiantes es un factor de ayuda, pues se debe contar con que las escuelas son de organización multigrado y no siempre se puede atender a todos los grados, ni brindarle el mismo tiempo a cada uno de los estudiantes. En este sentido es de reconocer que cada alumno tiene un nivel de aprendizaje diferente, lo que dificulta aún más el trabajo con el grupo.

En las actividades se les da más espacio, más tiempo, por ejemplo, allá [horario normal], en nuestro cronograma de actividades es de 8:00 a 8:45 o a 9:50 español y en ese tiempo llegó las 8:45 dejamos español y vamos, en cambio aquí [tiempo completo], ponemos alguna actividad y realmente nos tomamos el tiempo, hasta nos damos el lujo de poderle, de decirles [a los niños] estás poniendo mal esta letra, esta palabra, vuelve a hacer (caso 4).

Este ampliar el horario significa modificar la forma de trabajo de los maestros, incluso el pensar en actividades que resulten significativas para los estudiantes, es un pensar desde y para los alumnos a su cargo

Cuando trabajamos con un espacio reducido de tiempo nos obligamos a tocar muchas asignaturas con un poco de tiempo, entonces el niño no le da un aprendizaje significativo y si en el día no le dio tiempo de atender una línea de trabajo o una asignatura que estaba programada, no importa mañana lo vemos, no hay ningún problema, el objetivo es que los niños tengan un aprendizaje significativo, que lo aprendan tal y como les va a beneficiar en el futuro (caso 4).

Cabe aclarar que esta práctica se tiene que mediar entre el trabajo escolar y la atención a otras situaciones que distraen al maestro de sus actividades. En las ETC, se tiene que estar pendiente de otras actividades como el servicio de alimentación. En este caso, no todas las escuelas lo viven de la misma forma, pues en aquellas donde el director asume la total responsabilidad, esta recae directamente sobre él y en cualquier momento es requerido para resolver los problemas que se suscitan (falta de un material, ingrediente, etc.) y que en su papel de coordinador de la escuela se tiene que hacer cargo de ello, abandonando al grupo por algún tiempo. En otra escuela, esta labor es desempeñada por la maestra con funciones de docente y, en su calidad de ama de casa, es quien responde a las necesidades de las personas que preparan los alimentos.

Esta situación, da cuenta de las dinámicas que se dan en las escuelas, de la forma de organización que se establece y que influye en la práctica diaria de los docentes. El tener que responder a otras actividades son distractores para el trabajo que se realiza y que no se puede dejar de lado, se tienen que resolver, aunque esto implique tener que abandonar el grupo.

Por otro lado, una de las cuestiones que se le reconoce al programa es la dotación de materiales que se pueden adquirir con el recurso asignado para la gestión escolar [90 mil pesos en total] y que son distribuidos para la adquisición de distinto tipo de recursos. Este tipo de recursos es un gran apoyo para los docentes, en primer lugar, porque los

estudiantes son de escasos recursos y rara vez cuentan con el dinero suficiente para adquirirlos y en segundo porque representan para los maestros la oportunidad de contar con algunos recursos para apoyar sus actividades, cuestión que no se puede decir de las escuelas con horario normal, donde en muchas ocasiones, cualquier material a utilizar tiene que ser solventado por el propio maestro.

Además de esto, las experiencias tienen que estar mediada por las líneas de trabajo que cruzan toda la labor que se realiza en las escuelas:

Hemos tratado de enseñarles otras cosas a los niños, como por ejemplo pintura, cosa que en las escuelas de horario normal no se puede porque no da tiempo, entonces, en el horario de tiempo completo, si hemos metido pintura, danza. Hemos metido danza, los niños han aprendido a bailar un poquito más y este, inglés, le digo que lo intentamos, pero no funcionó (caso 5).

Sin lugar a dudas la experiencia en ETC, no es igual a las de horario normal, resulta ser pesado para algunos, complejo para otros,

Es pesado, porque hay actividades que hay que implementar de más. Si es pesado. Hay resultados buenos, pero mientras uno le eche ganas. Es pesado, porque son escuelas multigrado donde se trabaja (caso 2).

La formación y experiencia docente son determinantes para la implementación de cualquier programa educativo. En este caso, que alguno de los maestros haya trabajado con el programa de Arraigo les ha ayudado a formarse en la práctica al trabajar por las tardes e implementar algunas estrategias que puedan ayudar en su labor. Ellos reconocen que en algunas tareas como el de trabajar inglés, esta formación no ha sido suficiente y aunque el tiempo escolar les ha dado la oportunidad de apoyar en otras labores, este es algo pesado tanto para los profesores como para los estudiantes.

5.4. Condiciones de infraestructura de las Escuelas de Tiempo Completo

Las condiciones de infraestructura en las que se encuentren las escuelas para poder dar cabida no solo al PETC, sino a otro tipo de programas, será determinante para el logro

de buenos resultados. El contar con espacios adecuados para poder llevar a cabo las actividades que demanda el programa que se refiere a las líneas de trabajo y el servicio de alimentación. En cuanto al primer caso, se requiere de materiales didácticos que brinden apoyo a la práctica docente y para el segundo caso, es necesario, un espacio idóneo para la preparación de los alimentos, así como de la ingesta de los mismos.

El problema entonces, es que la mayoría de las escuelas donde se aplica el programa, y que son de carácter rural y multigrado, rara vez cuentan con los espacios suficientes para atender los requerimientos del mismo. Esta situación contrasta con otros países donde primero se adaptan espacios para poder recibir el programa y después se implementa, es decir, se crean las condiciones necesarias para que se desarrollen todos y cada uno de los lineamientos.

Para comenzar, se observa que en las escuelas ha habido dos momentos de condiciones escolares. Por un lado, la situación que se podría llamar inicial, y en donde no se contaban con los espacios adecuados; en este caso, las escuelas se fueron adaptando con el paso del tiempo y de los recursos que pudieron rescatar del programa, ya sea por medio de los 70, 000 y 20, 000 pesos que se destinan al rubro de gestión escolar o el ahorro que queda cuando en el centro escolar no laboran por diversas situaciones. Este dinero que les queda es utilizado para comprar ya sea muebles o para ir adaptando los diferentes espacios, y, por otro lado, aunque el programa no contempla un recurso para construcción, los docentes realizan cambios al presupuesto para poder realizarla

Esperamos nosotros el recurso de 70 y 20 para poder construir. El 70 y 20 no es para construcción, es para fortalecer las líneas de trabajo, no es para construcción, en eso, ellos también están fallando (Caso 2).

Este recurso de 70 y 20 mil pesos del que hablan los maestros es parte de la autonomía de gestión del que habla el programa resulta ser muy ilusoria, pues como menciona Contreras (2011), “los maestros se enfrentan a conflictos y responsabilidades que “les sitúa inevitablemente ante conflictos y responsabilidades morales, ante la necesidad de

encontrar una respuesta entre las exigencias administrativas, los intereses de la escuela y las necesidades de los alumnos y alumnas” (p. 75).

Las condiciones iniciales de las escuelas reflejan un poco la situación que viven día a día las numerosas escuelas que forman parte del sistema educativo mexicano, situaciones que no solo se viven en el estado de Chiapas, sino que se reflejan en todos los estados de la república mexicana. Durante mucho tiempo, la preocupación ha estado puesta en ampliar la cobertura, en satisfacer el acuerdo internacional de la educación universal, de llegar a todos los rincones del país, pero se dejó de lado el establecimiento de condiciones adecuadas, de instalaciones que fueran aptas para el trabajo.

Lo que paso entonces, es que la mayoría de las escuelas no tienen los recursos, espacios y materiales suficientes. Existen muchas instituciones que carecen de agua potable, luz eléctrica o espacios suficientes para atender a todos los estudiantes. Los recursos son insuficientes, con mayores carencias aquellas escuelas que se ubican en las zonas rurales, alejadas de la cabecera municipal con poco acceso a servicios básicos incluso.

Las condiciones están un poco precarias, se le puede decir precarias porque, aunque ve que tenga edificios se le puede decir que están en regular estado, pero lo que es en muebles si, definitivamente son materiales ya desde que se fundó esta escuelita, pienso yo que llevará más de 20 años estos muebles, ya están deteriorados, ya veces es molesto trabajar con muebles picados, rallados, quebrados y definitivamente ese aspecto no me ayuda” (caso 1).

Pero el verdadero problema es que las circunstancias no son las adecuadas para recibir un programa como el PETC. En el caso más concreto se da con el servicio de alimentación, pues la mayoría de las escuelas en el estado no fueron pensadas para contar con este apoyo, excepto por el programa de Desayunos escolares, que termina funcionando con el apoyo de padres de familia. Entonces, el sentir de los docentes, no solo va encaminado en atender el programa, sino que las condiciones de infraestructura, se retoman desde contar con aulas adecuadas o las herramientas para atender las líneas de trabajo.

Mi escuela no es apta para recibir este tipo de proyectos, ustedes los mandan y nosotros por el interés de las horas extra que nos dan, de ahí que sea una escuela que recibe el proyecto con las condiciones necesarias, no es cierto, no es cierto. Nosotros tenemos tres aulas, pero son tres aulas provisionales, no tienen columnas solamente tienen cemento y va para arriba la pared, son sostenidas por montenes (Caso 2).

Los docentes, por su parte se enfrentan a una dura situación que los coloca en desventaja para poder dar respuesta a los requerimientos, de su práctica diaria y de programas que tienen que dar cabida. La práctica docente aquí tiene que lidiar con los pocos recursos que se les asignan a las escuelas, con una infraestructura deficiente, en pésimas condiciones y por cuestiones que derivan de la propia situación de escasos recursos por parte de los padres de familia, una situación muy compleja, que, al no ser solventada, tiende a provocar problemas en el trabajo que realizan y, por ende, en el aprovechamiento escolar.

Ahora bien, ante tal situación, los docentes tienen que tomar medidas para mejorar los espacios, para adaptarlos tanto a las necesidades del grupo, del salón y de la cocina para el servicio de alimentación. Estas acciones, parten de que el programa no se adelantó a esta situación y las escuelas seleccionadas han tenido que adaptar algunos lugares para resolver problemáticas planteadas en el transcurso de su trabajo diario, con el servicio de alimentación y para aplicar las líneas de trabajo.

En algunos casos, se ha tenido que recurrir a la ayuda de los padres para solventar esta situación pues el mismo programa no cuenta con un rubro que atienda directamente a la infraestructura física. Entonces ¿Qué condiciones de infraestructura se necesita para poder atender el programa? ¿Qué les hace falta para que puedan implementar un programa educativo de este tipo? Y sobre todo ¿Qué espacios hacen falta para poder llevar a cabo el trabajo diario de la mejor forma posible?

Las necesidades de las escuelas son varias, pero principalmente se concentran en tres tipos: espacios áulicos con mobiliario suficiente y adecuado, espacios para atender las

líneas de trabajo, en particular el uso de TIC y espacios para atender el servicio de alimentación. La preocupación general de los docentes, tiene que ver con brindar la atención adecuada a cada uno de sus estudiantes y, sobre todo, que puedan trabajar de forma eficiente y pertinente.

En el caso de las aulas las condiciones de infraestructura no son las adecuadas, son aulas viejas, en mal estado y sin el mobiliario adecuado. Se puede notar los deseos de contar con espacios donde puedan sentirse a gusto y que los estudiantes encontraran materiales que apoyen a su formación

Tener unas mejores aulas, quien no quisiera unas aulas con su aire acondicionado, con las sillas adecuadas, con los libreros adecuados, con el material adecuado, quién no lo quisiera, lo quisiéramos todos, con un baño adecuado que pudiera atender bien a los niños, que después de comer van a cepillarse los dientes (Caso 2).

Para el caso del uso de las TIC, el programa plantea que se puedan utilizar estas herramientas dentro de las aulas, tanto como medio para el apoyo de las actividades de los docentes, como un fin en sí mismo, es decir, que los estudiantes puedan desarrollar las habilidades para su manejo. El problema es que las escuelas no cuentan con los recursos necesarios para poder llevar a cabo estas tareas, pues no solo no se cuentan con las herramientas, sino que hace falta los espacios para poder llevarlas a cabo

Lo que si nos hace falta y es lo que decía yo, lo que requerimos, es un espacio de computación para atender las TIC, que es algo beneficioso para los niños y es algo esencial en este tiempo que estamos viviendo (Caso 4).

Para el servicio de alimentación, las escuelas cuentan con el Programa de Desayunos Escolares, el cual les ha dotado de algunos enceres domésticos pero que no fueron suficiente para dar cabida al PETC en sus inicios, pues las escuelas al no recibir suficientes materiales, recursos y dado que este programa no es continuo, no cuentan con los espacios necesarios. Entonces, las necesidades se concentran principalmente en la cocina

Necesitamos una cocina bien hecha (Caso 2).

Para esto, los maestros recurren a adaptar espacios que no siempre cumplen con los requerimientos pero que ayudan a solventar la urgencia de preparar los alimentos. Esta situación no solo afecta a los estudiantes, sino a las madres de familia quienes son las encargadas de la tarea:

Hace falta una cocina adecuada para que los niños consuman sus alimentos, nos estamos agenciando de la casa esa [señalando un cuarto] que tenemos ahí pero no está en condiciones para que los niños. No tenemos una cocina adecuada para las señoras, ellas sufren demasiado cuando vienen a preparar los alimentos, aunque los papás tratan de traer leña seca y todo porque se preocupan por sus mujeres, pero aún no está muy bien, hay mucho lodo, todo un relajo, nos hace falta (Caso 3)

Se puede decir que el programa ha beneficiado a las escuelas en cuanto a materiales para mejorar las condiciones de infraestructura. Sin embargo, estos beneficios no provienen explícitamente del programa o que se hayan hecho los cambios en un solo momento, por el contrario, con el manejo de los recursos por parte del director, han realizado algunas mejoras a las instalaciones, pues año tras año con ayuda de los ahorros

Yo creo que sí, ahorita ya, yo considero que nuestra escuela ha mejorado mucho porque las paredes estaban totalmente desgastadas, si, era una pintura de 25 años, 30 años, este, se estaba descascarando [...] y aquí hay mucha humedad, demasiada humedad. Si pegas un material te puede durar digamos un mes, al mes tienes que volver a cambiar, no puedes tener tu material porque la humedad no dejaba, ahorita ya se pintaron, se pintó con una pintura especial, plástica para que la humedad no entrara tan fácilmente, las sillas igual ya que los niños están más cómodos, ya no están, así como sin ganas, sin ganas de estudiar, y yo creo que si se ha adaptado mucho (Caso 5).

Sin duda, las escuelas no están aptas para recibir el programa, se requiere mayor inversión en adaptarlas o que antes de que lleguen se cuente con los espacios suficientes para ello. Los maestros, con el manejo de los recursos, que muchas veces no está destinado para ello, han ido transformando los espacios de trabajo, adquiriendo material o adaptando aquellos que se requieren para poder atender a sus alumnos.

5.5. Trabajo colaborativo en el Programa Escuelas de Tiempo Completo. Derechos y obligaciones de los actores involucrados

Para la implementación del PETC no solo se cuenta con la participación de los docentes, sino de otros actores que de alguna manera son determinantes para el buen funcionamiento del mismo. Las funciones de cada uno, dependen directamente de las responsabilidades asignadas dentro de los lineamientos y de la disposición que muestren para el trabajo. A continuación, se describen algunas de sus características más importantes, pero, sobre todo, reconociendo que estas funciones institucionalizadas, no siempre se llevan tal y como está estipulado en los lineamientos del programa, sino que la participación de cada actor depende de sus condicionantes, intereses, necesidades y motivaciones para involucrarse en las actividades que les son encomendadas y que no siempre responden a lo que se les pide.

En la figura 9, se observa el organigrama de los actores involucrados en la puesta en práctica del PETC, desde las autoridades educativas que se encargan de coordinarlo en el estado, hasta los estudiantes quienes son los beneficiarios directos del mismo. Estas funciones, se abordan desde tres perspectivas, desde lo que el programa asigna, desde lo que realmente hacen y desde lo que proponen los docentes.

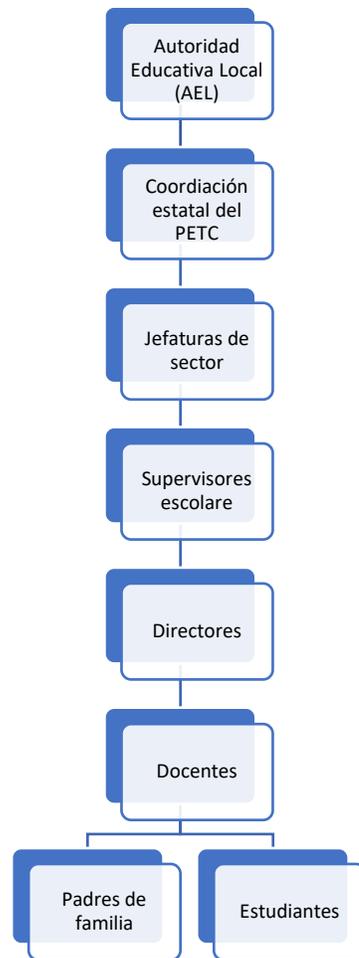


Figura 9. Organigrama: Actores involucrados en el PETC (Fuente: Elaboración propia).

En primer lugar, se encuentra la Autoridad Educativa Local, el cual tiene dentro de sus obligaciones designar al coordinador estatal del PETC, Atender las recomendaciones de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa , establecer la Meta de Escuelas de Tiempo Completo, desarrollar un plan de trabajo, entregar los recursos a las escuelas públicas, monitorear la operación de las ETC, establecer criterios de rendición de cuentas, realizar informes trimestrales, comprobar el ejercicio de los recursos, desarrollar procesos de evaluación del programa, participar en capacitaciones

Por su parte la Coordinación estatal del PETC se encarga de coordinar las acciones del programa. Entre sus actividades se encuentran la de vigilar el buen funcionamiento de

las instituciones escolares, de coordinar los recursos sobre el servicio de alimentación, así como el pago de los docentes y de la coordinadora de alimentos de cada escuela. Además, tiene como tarea el proceso de gestión escolar y la recopilación de los informes de cada centro escolar.

Le siguen los jefes de sector, a los cuales se les ha encomendado coordinar el buen funcionamiento de los centros escolares y de apoyar a la coordinación estatal para la difusión y coordinar la certificación de los informes y cartas compromiso de las diferentes escuelas.

Siguiendo con la jerarquía, los Supervisores escolares se encargan de difundir la convocatoria del programa, así como de vigilar de cerca el buen funcionamiento del mismo. El supervisor escolar, tiene el papel de vigilar el buen funcionamiento de las escuelas, del ejercicio del recurso, proporcionar asistencia técnica a las escuelas que lo necesiten y el papel de un líder que gestiona la atención de las necesidades escolares y apoyo a los maestros que lo necesiten en atención a los estudiantes más rezagados.

Después de los supervisores, vienen los directores y después los docentes, quienes, para el programa, son los inmediatos responsables de la inscripción del centro escolar al programa, además de la rendición de cuentas en los periodos que marquen los lineamientos. Para el programa, ellos tienen que: suscribir la Carta Compromiso de la Escuela dirigida a la AEL, establecer y desarrollar su Ruta de Mejora, cumplir con los objetivos, metas y actividades establecidos en la Ruta de Mejora, implementar las Líneas de Trabajo Educativas del PETC, fomentar ambientes escolares propicios para el aprendizaje en un contexto de equidad educativa, igualdad de género e inclusión., colaborar con las evaluaciones internas y externas efectuadas por instancias locales, nacionales e internacionales referidas a los procesos de mejora en la calidad del PETC, rendición de cuentas, administrar los recursos, comprobar gastos, presentar un informe final de los recursos e implementación de las líneas de trabajo educativas.

El director claramente tiene el papel de un coordinador de todas las actividades relacionadas con las líneas de trabajo, el ejercicio del recurso, la coordinación de las escuelas y por supuesto la rendición de cuentas. Para los docentes, el lugar de aplicación se enfoca en el aula y el trabajo colectivo escolar, se le considera un coordinador del aprendizaje de los estudiantes y de las actividades con padres de familia para el mejoramiento del aprendizaje, a través de planeaciones, estrategias y formas de evaluación enfocados en la atención individual de sus estudiantes.

Por su parte a los padres de familia se les sugiere el estar atentos al aprovechamiento de sus hijos y participar en las acciones organizadas por la escuela de forma activa, principalmente su participación en el proceso de elaboración del servicio de alimentación.

En cuanto a los alumnos, sus tareas, se concentran en la participación activa ante las actividades de trabajo, su puntualidad y asistencia, así como las conductas de respeto frente a las autoridades educativas y sus compañeros.

A decir de Ornelas (2010), estas líneas de mando y las competencias de los funcionarios quedan claros por estos diagramas de organización más que por los preceptos escritos, pero estas funciones nos sirven para entender desde donde los actores pueden actuar, que es lo que pueden hacer dentro del programa y que se espera que cada uno aporte. Reconocer esta funcionalidad, es determinante para la puesta en práctica del programa, aunque una relación coordinada en favor de los objetivos y metas del programa es determinante para el éxito del mismo y que si alguno de estos, no realiza su trabajo, simplemente el programa no funciona.

En este caso, se entiende las obligaciones de cada actor desde la jerarquización dentro del programa y del mismo sistema educativo, relación que se da de acuerdo al status que guarda cada uno de ellos y del rol que le toca desempeñar dentro del sistema (Fichter, 1994), aunque cabe aclarar que rara vez los docentes llegan a conocer concretamente lo

que les toca realizar. Es cierto que para el PETC todos los actores antes mencionados juegan un papel dentro de la aplicación del programa, pero no todos lo cumplen, algunos pueden aportar de más u otros pueden omitir alguna responsabilidad.

Puede decirse entonces, que las relaciones que se establecen entre los diferentes actores, está dado por los roles que desempeñan dentro del programa, del status que guardan dentro de la estructura institucional como lo es el sistema educativo y que de alguna forma están normados dentro del mismo.

Para comenzar, la coordinación estatal, se convierte en el ente administrativo por excelencia. Sin embargo, se reconoce que al ser un órgano estatal y el PETC un programa federal se requiere mayor autonomía pues las acciones están determinadas por las decisiones que en casi todas las ocasiones quedan fuera de su ámbito de trabajo. Esta situación, genera malestar entre los docentes pues no se les cumple en tiempo y forma y la relación se da en un nivel de carácter administrativo:

La coordinación estatal juega su papel en el sentido de que ellos son mediadores, y cuando nosotros sentimos que nos están fallando ellos argumentan que no son ellos los que tienen el mando total, sino que es a nivel federal porque este programa es a nivel federal y mientras un programa sea federal y no haya autorización más que nada del recurso financiero no puede operar en el estado. Nuestra relación es que estamos relacionados a lo que nos ordenan, que hay que hacer convenios, informes financieros, ya no se han dado los informes académicos, pero se han hecho encuestas y las encuestas también creo que cumplen con los requisitos que un informe académico (Caso 1).

La coordinación estatal quien se encarga de administrar el recurso de la alimentación, no siempre llega cuando se requiere, por lo que generan problemas como la modificación del horario escolar o si al llegar tarde y se generan ahorros, se propicien conflictos con los padres de familia, como lo expresa un docente:

Últimamente los apoyos para la alimentación están llegando muy tarde y eso permite que haya problemas con los padres de familia, porque si llegara en tiempo y forma no hubiera problemas (Caso 3).

La autonomía de gestión del profesorado se encuentra “dependiente de otras instancias y de otros técnicos de rango superior” (Contreras, 2011, p. 72). Pero el detalle no solo es que se generen conflictos dentro de la escuela, sino que no sienten el respaldo de la coordinación estatal, sienten que están solos con el trabajo que tienen que realizar y no tiene con quién presentar sus quejas, denuncias o a quién acudir si se les presenta un problema.

El recurso no se nos entrega en tiempo y forma [...] luego nos entregan los recursos de manera inapropiada, hablando de la alimentación nos dan a veces dos meses, de repente en la otra etapa nos dan cuatro meses, hay rumores que va a ver paro magisterial y en vez de darnos el recurso espero que estalle la huelga para tener el pretexto de no poder darlo. Nosotros sabemos eso, pero ni siquiera tenemos con quien pelear, con quien dar una queja (Caso 4).

En cuanto a las autoridades educativas como los supervisores o los jefes de sector, la relación que establecen los docentes, es de tipo administrativo y al parecer solo aparecen cuando se tienen que firmar documentación tanto para el ingreso al programa o para avalar algún informe

Con respecto a los supervisores, el papel que han desempeñado ellos de apoyarnos en cuestión de firma de documentos (Caso 1).

o lo que expresa el Caso 3

De alguna manera apoyan en cuanto a la cuestión de firmas y sello de documentos y algunas otras cosas.

Esta relación que se expresa como buena, está determinada por la disponibilidad de todos estos actores para la atención a los docentes en cuanto a firmar documentos, pero no se observa que exista una relación de trabajo. Hasta aquí, se puede afirmar que esta interacción que bien podría llamarse “de colaboración”, se queda en el nivel burocrático, el cual es bien recibido por los profesores, pues para ellos, les favorece que en cualquier momento puedan contar con las firmas de sus autoridades, ya que en ocasiones la misma

coordinación, no respeta tiempos para la entrega de los informes, lo que acarrea premuras para los directores.

Con el supervisor actual, se ha dado una buena relación, una buena comunicación, no ha habido problemas (Caso 3).

Solo se refiere a la parte administrativa, a la disposición que encuentran en estas autoridades para la firma de la documentación incluso fuera del horario escolar cuando los requerimientos rebasan el límite de tiempo, lo cual habla de la poca comunicación que se tiene con estas autoridades y de la lentitud con la que fluye la información por parte de los mismos.

Pero, según la experiencia docente, ellos tienen algunas sugerencias sobre el tipo de apoyo que desean recibir de las autoridades educativas. En esta ruta, ellos sugieren establecer, desde la coordinación, la forma de trabajo que se llevará a cabo, recibir apoyo y capacitación en cuanto a la formación de los docentes y el involucramiento de los padres de familia para evitar los problemas en cuanto al manejo de los recursos pues es la principal fuente de problemas:

Para empezar, yo creo que las autoridades deben iniciar con un proyecto de relación, que se yo con un curso o con el supervisor escolar, talvez llamar al comité de educación con una asesoría, como se debe manejar el dinero y, sobre todo, de involucrar a los padres de familia para que no se sientan solos o apartados (Caso 3).

Entonces, lo que urge para los profesores, es un seguimiento del trabajo que se está realizando, de los avances que se tienen dentro de la institución escolar, de una relación de apoyo que no se quede solo en lo administrativo. La propuesta de los docentes gira en torno a una relación de trabajo colaborativo, una relación que vaya más allá de lo administrativo y de lo burocrático.

Pues ellos están más al pendiente de los informes financieros, no hay un seguimiento cabal y a las autoridades educativas como las líneas de trabajo no están dentro del currículo y no hay que estar constantemente rindiendo

informes no les interesa. Con ellos vas para validar que estás trabajando, aunque no sea así y listo (Caso 2).

Como se puede notar, la relación que se establece puede dar pie a la simulación, pues el “comprobar” que se está trabajando, se presta a quedarse en la documentación y no pasar a las aulas, que es el lugar donde se puede observar la implementación real de un programa, así como los verdaderos logros que se pueden obtener con ello. Entonces, los profesores proponen un tipo de trabajo colaborativo, en el que todos los actores involucrados puedan participar, ya no solo con la parte administrativa, sino que esta ayuda, tenga que ir directamente a lo pedagógico que es el punto donde se pueden observar el mejoramiento del aprovechamiento escolar y, por ende, las condiciones de los estudiantes.

5.6. Relación con los padres de familia en el Programa Escuelas de Tiempo Completo

Dentro de las personas que intervienen en la implementación del PETC, se encuentran los padres de familia, quienes son los encargados de vigilar que se cumpla el programa en sus escuelas. A los padres, el programa les encarga estar atentos del aprovechamiento de sus hijos, es decir, apoyarlos en la realización de las actividades. Además, se les encarga la tarea de la preparación del servicio de alimentación, el cual es aprovechado por los maestros en su calidad de coordinar el trabajo escolar. Los maestros, bajo el liderazgo del director son los encargados de coordinar a los padres de familia siguiendo los lineamientos del programa. A los docentes, les toca coordinar los recursos, mientras que los padres tienen un rol de vigilancia, además de apoyar en la elaboración de los alimentos.

En este sentido, los maestros piden ayuda a las madres de familia para la preparación de los almuerzos, quienes en coordinación con el director de la escuela se organizan para acudir al centro escolar en el día que les corresponde y realizar la labor de preparar el

menú previamente escogido por ellas y para lo cual, el director se encarga de llevar la materia prima.

Hacemos primeramente una reunión para organizarnos en equipos de trabajo, [...] ellas se organizan y apoyan en el sentido de que dan opciones para organizar el menú, las compras por lo más fácil que nosotros nos movemos constantemente, nosotros hacemos las compras, ya en el momento de venir las compras pues está la coordinadora presente de que cosas se traen para que se vaya caracterizando de que día toca esto, que día lo otro, organizándose pues más que nada y ellos trabajan contentos, es un trabajo en equipo (caso 1).

Las madres de familia están conscientes del trabajo que hay que hacer y de alguna forma establecen un compromiso con la escuela, un compromiso que no es remunerado pero que ellas aceptan y asumen

Aquí nos organizamos por equipos, vienen dos madres de familia a elaborar el menú que ellas eligen en la reunión (caso 2).

El papel que asumen, aunque solo es el de preparar los alimentos, conlleva en sí un grado de corresponsabilidad, pues para ellas representa no solo el contar con alimentos, sino el hecho de pertenecer a una institución educativa y que esas acciones contribuyan al aprovechamiento escolar, por tal motivo, no se vislumbra rechazo a la actividad, aun sin un pago extra por sus servicios y por las actividades en casa que se tenga que realizar:

Con el servicio de alimentación se hacen equipos al inicio del ciclo escolar, se hacen equipos de trabajo donde las madres de familia se organizan por equipos para trabajar de lunes a viernes, entonces hay equipos donde hay tres mamás, son ocho equipos por todo. Entonces, una semana le toca a una, la otra le toca a otra, pero son equipos de trabajo y todas las mamás trabajan, no hay ninguna que diga yo no quiero trabajar (Caso 5).

En este proceso de elaborar los alimentos, se aprovecha por los docentes para establecer relaciones con las madres de familia o para emitir recomendaciones para sus hijos

De alguna manera uno va relacionándose, sobre todo con las mamás que están aquí todos los días, y entonces a veces se les da recomendaciones a las mamás (Caso 3).

Sin embargo, el servicio de alimentación, no siempre resulta una tarea fácil, pues se presentan algunos detalles como: que a los padres no les guste el tipo de alimentos que se ofrecen a sus hijos y se toman otras medidas como el que sus hijos se retiren temprano de las escuelas, y, por otro lado, como ya se ha mencionado, los recursos para la alimentación no se dan en tiempo y forma provocando que los padres de familia retiren a sus hijos temprano de la escuela, impidiendo de esta forma cumplir con la jornada escolar

[tenemos] algunos detalles con los padres de familia que no están de acuerdo con la alimentación que se da [...], si no es la alimentación que yo quiero que le den a mi hijo, entonces que no vaya a las horas extra (caso 2).

Los detalles fueron cuando se termina la alimentación, se termina el curso después de la una, entonces ahí vuelve otra vez a truncarse, porque los padres de familia no van a traer comida para sus hijos. Ellos a la una y media, vámonos hijos porque está retirada la escuela, porque está lloviendo. Cualquier excusa, la cosa es que vienen a traer a sus hijos (caso 2).

Este trabajo que realizan las madres, las acerca a las escuelas y a los maestros de sus hijos, así que se utiliza como un medio para poder establecer relaciones de amistad, de conocer quiénes son esas personas que llegan todos los días y hasta para llegar un poco más a la cuestión personal, a la intimidad individual:

El tener más de cerca a las personas ayuda a conocerlas, antes de que a veces uno se forma prejuicios por cómo ve uno a la persona, esa señora se ve bien enojona, mira esa señora es bien chismosa, cosas que uno dice, pero no la conoce uno a fondo, no conoce sus problemas, sus vivencias, todo lo que le corresponde a los problemas personales dentro de la familia, en cambio cuando vienen a cocinar nosotros tenemos la oportunidad de conocerlos más, de platicar con ellas (Caso 5).

Los maestros por su parte buscan la manera de que exista una relación con los padres de familia, a través de actividades que involucren a los estudiantes. En este caso, las

actividades pueden estar relacionadas directamente con lo que se realiza dentro de las aulas, con las necesidades de aprovechamiento de los niños o con las líneas de trabajo. En este último aspecto, principalmente con la lectura de cuentos

Antes, venían los padres de familia a hacer lectura de cuentos, de alguna entrevista, algunos traían chistes (caso 1).

Algunos otros, continúan con la idea de involucrarlos tanto en actividades curriculares como extracurriculares, que beneficien no solo a los niños, sino a la escuela y tengan que ver con el trabajo que se está llevando a cabo. El que los maestros lleven varios años en la escuela, facilita el trabajo pues de alguna manera ellos ya conocen quienes son las familias de sus alumnos y de esta manera el trabajo se torna más dinámico:

Nosotros organizamos actividades con los padres de familia, creo que ahora en enero, a partir de enero empezaremos con la lectura de cuentos, ya lo habíamos hecho y funcionó. Pero esta vez, ellos contarán sus historias, lo que les pasó en sus vidas, lo que ellos saben y han vivido. También tenemos el proyecto de reforestar el área de la escuela (Caso 2).

Pero la relación con los padres de familia no solo puede entenderse desde el servicio de alimentación, pues el recurso asignado para la implementación del programa juega un papel determinante en el momento en que los padres de familia piden la rendición de cuentas y cuando se involucran en la toma de decisiones sobre el futuro de aquellos recursos económicos que no se gastaron en los alimentos, representando un excedente para la institución escolar. Esta situación genera conflictos, ya que en ocasiones no comparten los mismos intereses, como lo que narran cuando aseguran que

El problema es que a veces hay economías excedentes y ahí viene los detalles con los padres de familia, pero de alguna manera hemos llegado a buenos términos (Caso 3).

Por otro lado, existe la impresión de que los padres de familia están más preocupados por el dinero, por la forma en la que se va a ejercer

Ellos están más al pendiente del dinero. Por eso decimos a las autoridades que presten mayor atención en el dinero (Caso 2).

Estos intereses, que manifiestan los padres de familia, pueden volcarse sobre las necesidades de infraestructura de la escuela, a decir de uno de los maestros:

Los padres de familia tienen su punto de vista y saben cuáles son las cosas prioritarias, según ellos; nosotros nos enfocamos más en lo pedagógico, a lo administrativo y ellos también algunas cosas de la escuela como enmallado perimetral, pintura de la escuela, en eso se enfocan ellos (Caso 4).

Entonces, los padres de familia están al pendiente de los recursos económicos pues creen que esa es la función que les toca ejercer y esto hace pensar que no están preocupados en la educación de los niños, o el aprendizaje que puedan lograr:

El enfoque principal del programa es que haya una mejor educación, una mejor calidad de la educación, yo siento que los padres de familia lo miran de manera superficial, si es cierto nosotros como seres humanos siempre vemos el material que llega, vemos la economía para que llega para la comida, sabemos que los niños están siendo beneficiados (Caso 4).

Ahora bien, la relación con los padres depende de las actividades que realicen los maestros, de las condiciones de amistad que se establecen entre ellos y de las oportunidades para crear lazos de trabajo. En este sentido, los maestros pueden optar por actividades institucionalizadas como las de convivencia escolar, donde los padres llegan a la escuela por invitación de los docentes, lo cual hace pensar que no es por iniciativa propia de cada uno de ellos:

Estamos llevando a cabo la convivencia escolar [Programa Nacional de Convivencia Escolar], y en la convivencia escolar tiene como objetivo principal involucrar a los padres de familia en cuanto al aprendizaje. ¿Qué hacemos? Se les invita que vengan una vez por semana, dos veces a veces (Caso 1).

Sin embargo, esta situación genera problemas, pues si bien se pretende institucionalizar la participación de los padres de familia con un programa nacional, lo cierto que genera resistencias de parte de ellos, pues son personas de escasos recursos, que se tienen que

dedicar al hogar y estar al pendiente del trabajo diario, por lo que no cuentan con el tiempo para acercarse a la escuela y realizar las actividades que se les piden.

Anteriormente venían a leer un cuento y decían que perdían un poco de tiempo porque son madres de familia que atienden al hogar también y citarlos a diario a leer un cuento, a una madre de familia, platicar con sus hijos si era atractivo, pero ellos comentan que pierden un poco de tiempo, entonces ahora lo hacemos de manera grupal [todas las madres acuden al mismo tiempo], vienen las madres de familia y vemos en que me van a apoyar aquí, recortes, formar alfabetos móviles (Caso 1).

Nótese la situación de que son las madres de familia las que están más cerca de los requerimientos de la escuela. Son las que están al pendiente de las actividades de sus hijos mientras que los padres de familia están más al pendiente de las juntas, de los recursos económicos del programa. Los roles de trabajo se dividen, en tanto que son las madres quienes reciben las quejas por si el docente los cita, o si existe alguna actividad en el horario escolar, ya que en ese momento los padres están en el trabajo, excepto para aquellas actividades donde se tenga que realizar un trabajo de construcción donde se necesite realizar alguna mejora de infraestructura.

Pero hay quienes optan por una relación más íntima, más cordial y cercana con los padres de familia que solo lo permite el vivir arraigado en la escuela, el quedarse por las tardes en la comunidad, el vivir en la comunidad, compartir las tardes, las comidas y algunos alimentos, que no solo van de los padres a los maestros, sino que es de ambos lados. Se entiende que el preocuparse por las familias de los estudiantes, es una forma más de acercarse al alumno, a sus necesidades, a sus intereses, y de esta forma, fortalecer los lazos entre maestros y estudiantes.

Lo que si hacemos nosotros y eso es lo que tratamos de fortalecer es la convivencia, la convivencia con los padres de familia y no solo limitarnos a eso, que no sea como una carga, como un trabajo, que sea como algo más natural, la amistad, la convivencia y no solo con ellos, por ejemplo, la maestra, ella tiene la posibilidad de convivir con las madres de familia más de cerca, hacer actividades con ellas (Caso 4).

Por otra parte, el PETC ha facilitado formas de convivencia entre padres y maestros, es decir, esta relación que de alguna forma está determinada por las autoridades educativas, en las escuelas se observa que cada comunidad escolar, emplea diferentes estrategias para interactuar entre sí. A decir de los maestros, el programa vino a establecer nuevas dinámicas de trabajo (alimentación principalmente) y a proporcionar los recursos para favorecer situaciones de convivencia. Claro está, estas formas de convivencia son ideadas por los docentes y de alguna forma representan una forma de contextualizar el PETC, de hacerlos suyo, de que la escuela y la comunidad convivan sanamente.

Se toma un cierto dinero para la convivencia del niño y del padre de familia y al final del ciclo escolar en julio, se hace una comida general para convivir con padres de familia, convivir niños y maestros, esto se hace todos los años y al final, en diciembre, también se hace una comida, entonces como que se remarcan los lazos entre esa unión entre maestros, padres de familia y niños, entonces, se hace una convivencia general para todos y convivimos, no solo pensamos en los niños, no solamente en el beneficio de la escuela (Caso 5).

Este tipo de relación se convierte en un tipo de confianza que traspasa las barreras de la escuela. Es cierto, no son situaciones que puedan repetirse en muchas escuelas pues se requiere de ciertas condiciones que no se repiten a menudo en una sociedad cada vez más individualista, pero que en las comunidades rurales se puede favorecer este tipo de relación por la cercanía que existe entre las personas de la comunidad, cuestión que puede ser aprovechada por los maestros.

Nos salimos de la rutina y sacamos a la vida íntima, la vida más social que tenemos nosotros, los metemos, los incluimos también, ya no como padres de familia, ya no como alumnos, sino como amigos, como conocidos, para fortalecer la amistad, eso es lo que siento que ha fortalecido [la relación] (Caso 4).

La relación que se ha establecido con los padres de familia va más allá del PETC, no solo tiene que ver con el servicio de alimentación, con los grupos que se forman para la preparación de alimentos, la rendición de cuentas o el acercamiento de los docentes a ellos con la intención de platicar sobre asuntos del aprovechamiento o comportamiento

de sus hijos. Esta relación, rompe las barreras establecidas en un organigrama, en los lineamientos o las relaciones de autoridad que se han establecido históricamente.

Los docentes buscan otras formas de relación, formas de convivencia que se convierten en formas de apoyo tanto a los padres de familia como a la comunidad misma, relación que se hace más fuerte pues los docentes se han arraigado a la comunidad tanto que se convierten en un miembro más de la comunidad, se mimetizan con las tradiciones de la comunidad, con el reconocimiento de las necesidades e intereses de los alumnos que van más allá del aprovechamiento escolar, se da una relación más cercana a los estudiantes, a los padres de familia, a los miembros de la comunidad que pasan a ser “la gente” de los maestros.

5.7. Formas de implementar las líneas de trabajo del Programa Escuelas de Tiempo Completo en la zona escolar 162

El PETC maneja líneas de trabajo para guiar la actuación de los docentes. Estas líneas de trabajo son: enseñar con TIC, jugar con números y algo más, leer y escribir, Expresar y crear con arte y cultura, aprender a convivir, Aprender con TIC, vivir saludablemente y segunda lengua inglés. En este sentido, en la jornada ampliada se tiene que dar atención a estas mediante actividades que los propios docentes planifiquen. Pero, la idea de trabajarlas tiene que ver directamente con la propuesta de una formación integral para los estudiantes, formación que se complementa no solo con los contenidos académicos, sino también cuestiones deportivas y culturales, por lo que, desde el diseño, se abordan cabalmente con la forma de trabajo propuesta.

Esta formación integral de la que habla el programa, tiene que ver con las recomendaciones de organismos internacionales sobre el desarrollo de todas sus características y potencialidades, como se manifiesta desde el Artículo 3° de la constitución política y manifestado en el programa sectorial de educación y que intenta darse respuesta desde la aplicación de las líneas de trabajo educativas propuestas.

Ahora bien, al final de cada ciclo escolar se rinde un informe académico de manera obligatoria por la coordinación estatal, el cual cuenta con un formato preestablecido y en el que los docentes manifiestan como trabajaron las líneas de trabajo. Para esto, se incluyen fotografías para dar cuenta de este trabajo, así como los resultados de aprovechamiento de los últimos ciclos escolares. A continuación, se expresan de manera general esas formas de trabajo manifestadas por los docentes en los informes por escuela y en seguida se muestra lo que ellos piensan y hacen en particular con ellas.

Jugar con números y algo más

En esta línea de trabajo, los docentes manifiestan trabajar de manera colegiada basándose en la asignatura de Desafíos matemáticos. Algunas estrategias que desarrollaron fueron los talleres matemáticos, plantear problemas matemáticos y la búsqueda de material concreto, además de actividades como la tiendita.

Leer y escribir

Esta es una de las líneas de trabajo que más tiempo abarca en la jornada ampliada pues es una de las competencias que se requieren no solo en español, que es el área con el que se relaciona, sino en todas las asignaturas escolares. Algunas de las actividades que están presentes en los informes, son: reforzamiento de la lectoescritura, la comprensión de textos, uso de la biblioteca de aula para la lectura de diversos textos y la escritura de diversos textos

Expresar y crear con arte

Esta línea la trabajan directamente con la asignatura de Educación artística y las actividades están encaminadas en la realización de talleres donde puedan desarrollar la creatividad como la realización de dibujos, bailables regionales, poemas, obras de teatro o la realización de manualidades. La realización de estas actividades ha sido favorecida

con el recurso que asigna el programa para gestión escolar, pues les ha permitido comprarlos para apoyar el trabajo con los estudiantes.

Aprender a convivir

Aquí, los maestros se enfocan en actividades para fomentar los valores y la convivencia escolar. La relacionan con la asignatura de Formación Cívica y Ética. Se abordan actividades no solo con los estudiantes, sino con los padres de familia y la comunidad en general.

Aprender con TIC

Los docentes reconocen la importancia de trabajar con las TIC y para ello proponen diversas actividades que ayuden a los estudiantes a desarrollar las competencias digitales. Esto en concordancia con los 4 pilares de la educación que plantea Delors (1997), y para quien, el desarrollo de habilidades para manejar una gran cantidad de información contenida en medios informáticos es determinante para la formación de los ciudadanos hoy en día. Una de estas actividades, es a través de talleres en equipos de cuatro o cinco niños por computadora, pues no son suficientes las herramientas ni los espacios con los que cuentan las escuelas. En este mismo sentido, se hace uso de software libre para trabajar algunas cuestiones que tienen que ver con español y matemáticas especialmente.

Además, el contar con algunas computadoras dentro del salón y proyector, ha favorecido el trabajo con los estudiantes, pues han sido herramientas que sirven para motivar a los estudiantes en diversos contenidos que se pueden abordar.

Vivir saludablemente

Esta línea la relacionan directamente con el servicio de alimentación proporcionado en las escuelas con actividades para fortalecer la higiene personal, la alimentación adecuada, la preparación de los alimentos y la activación física

La implementación de las líneas de trabajo responde a ciertas condiciones: en primer lugar, a la formación, pues de antemano se tienen que tener las condiciones personales para poder llevar a cabo las tareas que se requieren. En un segundo momento, el interés de los docentes, es decir que es lo que les llama la atención. En un tercer momento lo que le piden los planes y programas, lo cual es una exigencia con la que se ha hecho muy afín y, por último, con las condiciones que favorecen la implementación de cada una de las líneas de trabajo, en especial, las de infraestructura.

En el primer punto, los docentes ven en estas líneas de trabajo una oportunidad de aplicar los conocimientos que han adquirido a lo largo de su formación docente, de su trabajo y de su vida personal. La formación para atender las líneas de trabajo, se debate entre si es insuficiente o no, pues para algunos con la formación profesional se adquirieron las habilidades necesarias, mientras que para otros esta resulta inadecuada pues no es lo mismo ser maestro de primaria o en educación, que tener una formación especializada en ciertas áreas del conocimiento.

También significa que lo que les van a enseñar a los estudiantes sea algo que ellos dominen al 100%, pues existe preocupación de que solo confundan a sus alumnos con las actividades que emprendan. En este sentido el Caso 4 expresa:

Nosotros no tenemos esa preparación adecuada para poder trabajar el inglés, yo siento que lo básico, pero es algo que no nos beneficia ni a nosotros como maestros porque no sabemos una gran cantidad, ni entablar una conversación, entonces yo siento que no tiene caso trabajar con los niños algo que no es significativo para los niños cuando podríamos aprovechar ese tiempo en otras actividades.

El cambio que proponen a las líneas de trabajo tiene que ver con lo que ellos consideran útil para los estudiantes, es decir, para ellos las líneas de trabajo tienen que ir en la búsqueda de significados para sus alumnos, que les reporte algo que les vaya a servir, para lo que tienen que vivir y que no se quede en solo actividades

Me gustaría que los niños aprendieran un oficio, algo que realmente les sirva (Caso 5).

En el segundo punto, interviene de manera directa el interés de los docentes por ciertas líneas de trabajo. En este punto, la motivación juega un papel determinante para lograr buenos resultados, pero es una motivación influenciada con los intereses personales que se llevan a las aulas y que no siempre corresponden con las necesidades de las escuelas o del mismo programa, pero, de alguna manera determina el trabajo que realiza el profesor en las aulas y como las conduce a buen término.

Me gustan matemáticas y español. Nada más que ahí hay que poner más empeño en las planeaciones. Yo a veces sinceramente no las hago y cuando veo que el contenido es muy complicado de que lo aprendan los niños, empiezo a buscarle unos materiales (Caso 2).

En este interés tiene mucho que ver el dominio de las líneas de trabajo, pues el gusto por algunas de ellas, se debe en parte a que las dominen, a que no se les dificulte para el trabajo y con la que se sientan más a gusto

Me enfoco más en español, matemáticas y uso de TIC, porque es lo que manejo mejor. Las demás líneas de trabajo se ven un tanto menos, lo trabajamos menos, pero no significa que se me dificulte, sino que lo trabajamos menos, porque yo estoy más interesado en lectura, español y matemáticas (Caso 2).

Este “dominar” la línea de trabajo no solo afecta el interés que se tenga por ellas, sino que, a partir de esto, se analiza que tanto puede beneficiar a los alumnos en el sentido de que lo que se les ofrezca sea de calidad, es decir, que sea pertinente

La última no estamos trabajando como es el inglés, es una de las líneas que no trabajamos al 100 y a veces como le digo si no es algo formativo. Pero desde el momento que consideramos que ni nosotros lo tenemos dominado al 100, es como estar engañando a los niños con algo que no les va a servir, porque podemos tener muchos más errores que le vamos a enseñar que lo que les va a beneficiar (Caso 4).

En otro aspecto, las líneas de trabajo están determinadas por lo que dictan los planes y programas. El trabajo está guiado por lo que se considera más importante para el sistema que en este caso es desarrollar las habilidades de lectura y escritura, por lo que los esfuerzos se concentran en español y matemáticas por ser las asignaturas a las que más se les dedica el tiempo escolar pero que también son la base sobre las cuales se determinan los adelantos de los estudiantes

Anteriormente había un problema de rezago educativo y esas líneas pues tenemos que ir reforzándolas un poquito más y al parecer que a nivel nacional estas presentan la misma problemática, la matemática y la comprensión de textos (Caso 1).

Español y matemáticas se convierten así en las asignaturas que terminan dominando los docentes y sobre las cuales se encuentran incluso los procesos de evaluación para determinar si un maestro cumple o no con su trabajo

Jugar con números y leer y escribir, son los ejes de las líneas de trabajo porque es como si fuera español y matemáticas, es la base de la educación (Caso 4).

Esta situación hace que los profesores se sientan identificados con ellas y ven las líneas de trabajo como una oportunidad para relacionarlas directamente y de esta forma contar con más tiempo para lograr el cometido sobre lo cual tendrá que desarrollarse la formación del estudiante.

Para el caso de español, la línea de trabajo plantea el desarrollo de actividades que tengan que ver lectura y escritura. En este caso, los docentes de primer y segundo grado se enfocan en que los estudiantes aprendan a leer y escribir, pues para ello eso es lo más importante, además de esto la lectura y escritura se consideran habilidades esenciales para el buen desarrollo de los estudiantes en toda la etapa escolar.

Yo me enfoco a partir de agosto a diciembre, yo me enfoco a enseñarles a leer y escribir, porque yo sé que teniendo las bases una vez el niño aprendiendo a leer y escribir, él se va a desenvolver solo, va a crear una autonomía de aprendizaje en que va a leer solo, va a aprender solo, porque ya va saber leer las instrucciones que le marque el libro, pero si no sabe leer,

de que me sirve que sepa inglés si no sabe leer y escribir, entonces en ese me aspecto no trabajo con todas las líneas de trabajo (Caso 5).

Además, el que los niños desarrollen estas competencias es una forma de dar cuenta del trabajo que se está realizando en las aulas, es la manera de dar a conocer la labor docente y el compromiso que se tiene con los estudiantes. Pero, ¿Qué pasa con las otras líneas de trabajo? Para los docentes, lo importante son los contenidos del plan y programas, lo cual en cierta forma no contradice las líneas de trabajo. Lo cierto es, que las planeaciones están encaminadas a trabajar los contenidos que se plantean desde lo formal, dejando, en ocasiones, de lado aquellas cuestiones que tienen que ver con dar atención a otros temas como los que plantea el PETC. Esto no quiere decir que no se tomen en cuenta, simplemente, no se formalizan en la planeación, como lo plantea el caso 2:

Español, se trabaja con lectura, matemáticas con números, juegos, lo que se tiene que trabajar. Con arte y cultura se tiene que trabajar, estaba trabajando los dramas, dibujo y pintura. [...] estamos dando el taller de danza. Pero, fíjate que hay algo contraproducente para mí, porque mi planeación está basada en los contenidos del plan y programas, no incluyo en mucha importancia las actividades de tiempo completo (Caso 2).

En el último caso, se encuentra el de las condiciones de infraestructura y materiales didácticos. Que si bien es cierto no son condicionantes del buen o mal desempeño de los alumnos, lo cierto es que aportan a las prácticas de los docentes y que pueden favorecer la forma en que se acerca y se trabajan los contenidos. En las escuelas visitadas, se puede observar que no existe el material suficiente para atenderlas, se requiere de material didáctico y demás recursos para poder aplicarlas y que rindan los frutos que se les pide. En este caso, al parecer se les olvidó que, sin recursos para gestionar los espacios de trabajo, no solo se provoca una situación problemática en los docentes, sino que se termina por provocar desinterés en ellos.

Para los docentes, es importante contar con recursos para poder llevar a cabo las líneas de trabajo, en especial para aquellas donde no se cuenta con la formación adecuada como el caso de la línea “segunda lengua: inglés”

Tratamos de implementar todas, el inglés es un caso muy complicado, porque no tenemos un software que nos trate un inglés y si tuviéramos un software, una computadora lo podemos al 100%, lo podríamos llevar (Caso 1).

Derivado de estas situaciones, los docentes tienen algunas sugerencias para el programa. Estas van acorde a las experiencias de varios años de servicio como docentes en ETC. Algunas ideas se refieren a contar con lineamientos claros y precisos, tener bases sobre las que puedan trabajar ya que reciben poca información y asesoría por parte de la coordinación estatal y de las autoridades educativas, rescatar las tradiciones locales y regionales, además de poder establecer acciones que conduzcan a cosas útiles para los estudiantes. En este caso, se observan ideas como:

Que se formara, que se construyera un mini plan de programas para escuelas de tiempo completo con actividades sugeridas y/o estrategias sugeridas para que así tengamos de donde nosotros tener las bases. No inventar nada más (Caso 2).

Como se puede observar, esta idea está dirigida a dar una mayor atención a aquello que se está realizando en las aulas, pues, por un lado, las acciones tienen que ver con las condiciones de formación de los maestros y muchas veces se cae en la improvisación al no contar con las herramientas necesarias, ya sean los materiales o la capacitación adecuada. En cuanto al rescate de lo regional:

Yo creo que puede ir como una sugerencia al programa rescatar las lenguas y que en lugar de mandarnos o de pagar asesores que nos den inglés, mejor que paguen asesores y que vengan a trabajar con los niños, a rescatar nuestras lenguas, y sería magnífico, eso es rescate de nuestra cultura (caso 3).

Cabe aclarar que la idea de rescatar las lenguas originarias, esta línea es trabajada en el contexto rural, mientras que, para las escuelas de la modalidad regular, la propuesta gira

en torno a la segunda lengua inglés. La aplicación de las líneas de trabajo no se da de forma natural, por el contrario, tiene que ver con muchas determinantes que no siempre están resueltas desde el sistema, desde las formulaciones de las políticas educativas. Los docentes, les impregnan del estilo de trabajo de cada uno, de sus gustos, intereses y del mismo compromiso que manifiestan en el trabajo diario.

Las líneas de trabajo que maneja el PETC son determinantes para el logro tanto de los objetivos del mismo como del sistema educativo. Estas líneas de trabajo son abordadas principalmente por las asignaturas que imparten los docentes, se mezclan con ellas para tener mayor tiempo para cada una y de esta forma fortalecer tanto el aprendizaje de los estudiantes como para poder dedicarle tiempo a cada materia ya que por cuestiones administrativas no siempre se cumple con el horario establecido.

Leer y escribir, es la que más trabajan, incluso para los maestros que atiende a primer y segundo grados esta línea se mezcla con la forma de trabajo dedicado a la adquisición de las habilidades de lectura y escritura. Jugar con números y algo más, se trabaja con matemáticas y de acuerdo a estrategias que los profesores han desarrollado a lo largo de su práctica. Aprender con arte y cultura se trabaja desde Educación Artística, lo mismo para Vivir saludablemente, se trabaja desde Educación Física. La línea de Aprender con TIC es abordada desde las diferentes asignaturas donde emplean un recurso tecnológico o desde talleres que se implementan en los pequeños espacios que han construido a lo largo de los años que llevan con el programa.

Por último, la línea de trabajo: inglés, no se aborda a decir de los docentes porque no cuentan con la formación adecuada y en lugar de ello, han optado por desarrollar otras cuestiones como un curso en lengua Mam. Lo cierto, es que los docentes han modificado la forma de implementar estas líneas, algunas siguiendo los lineamientos, pero desde la formación con la que cuentan y otras, haciendo las modificaciones que consideran pertinentes o simplemente no las implementan porque no existen las condiciones adecuadas para ello.

5.8. Aprovechamiento escolar en Escuelas de Tiempo Completo. Entre los informes y el aprendizaje significativo

Para medir los avances de los estudiantes, uno de los indicadores a utilizar son los resultados ya sean en pruebas estandarizadas o los resultados de aprovechamiento que los docentes asignan a cada estudiante al terminar el ciclo escolar. Con referencia a esto, cada año los profesores rinden cuentas del aprovechamiento logrado en el ciclo escolar, tanto a la autoridad educativa inmediata como a nivel nacional a través de bases de datos que dan cuenta del trabajo realizado durante el ciclo escolar. Para el caso del PETC, esta rendición es a través de los informes académicos donde se expresan los resultados de los últimos ciclos escolares de todos los grados, por asignatura y por escuela. Algunos resultados que se rinden son los siguientes:

En primer lugar, la escuela primaria “Josefa Ortiz de Domínguez”, en el informe académico muestra los resultados de aprovechamiento de tres ciclos escolares (Ver tabla 7). Como se puede observar, durante estos tres ciclos escolares ha mostrado un ligero aumento en el aprovechamiento escolar de los estudiantes, aumentando 1 o 2 décimas por cada periodo escolar. Es en sexto grado donde se puede observar un aumento mayor, pues pasó de un 7.9 de promedio general durante el ciclo 2013-2014 a un 8.5 para el periodo 2015-2016.

Tabla 9. Cuadro de aprovechamiento Escuela Primaria Josefa Ortiz de Domínguez.

Grado	Promedio general de aprovechamiento escolar			Ciclo que se trabajó
	Ciclo escolar			
	2013-2014	2014-2015	2015-2016	
1°	7.8	8.0	8.1	Se laboró en el ciclo 2015-2016
2°	8.1	8.0	8.0	
3°	7.8	8.0	8.0	
4°	8.0	8.1	8.2	
5°	7.8	8.0	8.0	
6°	7.9	8.4	8.5	

Fuente: Elaboración propia. Informe Académico Escuela Primaria Josefa Ortiz de Domínguez.

En un segundo momento, la escuela “José María Morelos”, registra dos ciclos escolares en el informe académico. En este caso se muestra un avance de dos décimas a nivel escuela (ver figuras 10 y 11), pero existen algunos grados donde el promedio baja para el segundo ciclo escolar. Por ejemplo, primer grado pasa de un 8.0 a un 7.6 de promedio general anual o quinto grado que pasa de un 8.3 a un 8.2. En contraparte algunos grupos dan un salto cuantitativo como sexto grado que pasa de un 8.5 a un 8.9 mejorando considerablemente el aprovechamiento escolar




SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN FEDERALIZADA
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA GENERAL
JEFATURA DE SECTOR 20
ZONA ESCOLAR 162
ESCUELA PRIMARIA "JOSÉ MARÍA MORELOS"
C.C.T. 07DPR1003U

Cuadro de aprovechamiento escolar del ciclo 2014-2015 por asignatura y promedio general anual.

Exist.		No. Aprob.			% de	No. Reprob.			% de	Promedio de Aprovechamiento						Prom.	Gdo	
H	M	T	H	M	T	Aprob.	H	M	T	Reprob.	Esp.	Mat.	C. Med.	F.C.yE.	E.Fis.	E.Art		Gral.
	4	4		4	4	100.0					8.1	7.7	8.1	7.9	8.2	8.2	8.0	1°
4	4	8	4	4	8	100.0					7.6	7.6	7.6	7.8	8.1	7.9	7.7	2°

Exist.		No. Aprob.			% de	No. Reprob.			% de	Promedio de Aprovechamiento						Prom.	Gdo		
H	M	T	H	M	T	Aprob.	H	M	T	Reprob.	Esp.	Mat.	C. Nat.	H y G	F.C.yE.	E.Fis.		E.Art	Gral.
5	5	10	5	5	10	100.0					7.5	7.7	7.5	7.3	8.0	8.4	8.0	7.7	3°

Exist.		No. Aprob.			% de	No. Reprob.			% de	Promedio de Aprovechamiento								Prom.	Gdo	
H	M	T	H	M	T	Aprob.	H	M	T	Reprob.	Esp.	Mat.	C. Nat.	Geog	Hist	F.C.yE.	E.Fis	E.Art		Gral.
2	3	5	2	2	4	80.0		1	1	20.0	7.2	6.9	7.0	6.9	7.2	8.2	8.7	8.7	7.6	4°
1	7	8	1	7	8	100.0					8.0	8.0	7.8	8.0	7.9	9.0	8.9	9.0	8.3	5°
1	2	3	1	2	3	100.0					8.4	8.6	8.1	8.1	8.2	8.7	9.4	9.2	8.5	6°

PROMEDIO GENERAL DE APROVECHAMIENTO 7.9

Figura 10. Cuadro de aprovechamiento Escuela Primaria “José María Morelos”. Ciclo escolar 2014-2015 (Fuente: Informe académico Escuela Primaria "José María Morelos").

Cuadro de aprovechamiento escolar del ciclo 2015-2016 por asignatura y promedio general anual.

Exist.			No. Aprob.			% de	No. Reprob.			% de	Promedio de Aprovechamiento						Prom.
H	M	T	H	M	T	Aprob.	H	M	T	Reprob.	Esp.	DM	ENS	F.C.yE.	E.Fis	E.Art	Gral.
2	2	4	2	2	4	100.0					7.5	7.2	7.3	7.5	8.3	7.8	7.6
	4	4		4	4	100.0					7.8	7.8	7.5	8.2	9.0	8.9	8.2

Gdo

1°

2°

Exist.			No. Aprob.			% de	No. Reprob.			% de	Promedio de Aprovechamiento						Prom.	
H	M	T	H	M	T	Aprob.	H	M	T	Reprob.	Esp.	DM	C. Nat.	H y G	F.C.yE.	E.Fis	E.Art	Gral.
4	4	8	4	4	8	100.0					8.0	7.8	7.5	7.4	8.2	8.8	8.8	8.0

3°

Exist.			No. Aprob.			% de	No. Reprob.			% de	Promedio de Aprovechamiento								Prom.
H	M	T	H	M	T	Aprob.	H	M	T	Reprob.	Esp.	DM	C. Nat.	Geog	Hist	F.C.yE.	E.Fis	E.Art	Gral.
5	6	11	5	6	11	100.0					7.8	7.8	7.8	7.8	7.9	9.1	9.0	8.9	8.2
2	2	4	2	2	4	100.0					7.7	8.0	7.7	7.8	7.9	8.6	9.3	8.9	8.2
1	7	8	1	7	8	100.0					8.7	8.7	8.7	8.6	8.7	9.6	9.6	9.1	8.9

4°

5°

6°

PROMEDIO GENERAL DE APROVECHAMIENTO

8.1

Figura 11. Cuadro de aprovechamiento Escuela Primaria "José María Morelos". Ciclo escolar 2015-2016. (Fuente: Informe académico Escuela Primaria "José María Morelos").

Por último, la escuela "Ignacio Ramírez Calzada", es la única escuela que elaboró su informe académico correspondiente al ciclo escolar 2016-2017, pero dado que en este ciclo la coordinación estatal no requirió este documento, quedó en el archivo de la escuela. En este informe, la escuela reporta los resultados de aprovechamiento de cuatro periodos escolares (Ver tablas 10, 11, 12 y 13), en los cuales se muestra avances en cuanto al aprovechamiento escolar principalmente en las asignaturas de educación física y artística.

Tabla 10. Cuadro de aprovechamiento Escuela Primaria "Ignacio Ramírez Calzada". Ciclo escolar 2013-2014.

Grado	Esp. ³	Mat.	E. N. y S.	F.C. y E.	E. F.	E. A.	Gral.		
Primero	7.5	7.4	7.4	7.4	8.5	8.5	7.7		
Segundo	7.6	7.4	7.4	7.6	8.6	8.5	7.8		
	Esp.	Mat.	C.N.	E. V.	F. C. Y E.	E. F.	E. A.	Gral.	
Tercero	7.6	7.3	7.3	7.7	7.3	8.5	8.1	7.6	
	Esp.	Mat.	C. N.	Geo.	Hist.	F. C. Y E.	E. F.	E. A.	Gral.
Cuarto	7.3	7.3	7.5	7.5	7.6	7.6	8.3	8.3	7.6
Quinto	7.8	7.7	7.5	7.5	7.5	7.4	8.6	8.3	7.7
Sexto	7.3	7.5	7.7	7.7	7.7	7.7	8.3	8.3	7.7

Fuente: Elaboración propia. Informe académico Escuela Primaria "Ignacio Ramírez Calzada".

Tabla 11. Cuadro de aprovechamiento Escuela Primaria "Ignacio Ramírez Calzada". Ciclo escolar 2014-2015.

Grado	Esp.	Mat.	E. N. y S.	F.C. y E.	E. F.	E. A.	Gral.		
Primero	7.9	7.6	7.9	8.3	9.1	9.4	8.3		
Segundo	6.5	6.6	6.8	7.1	8.7	8.8	7.4		
	Esp.	Mat.	C.N.	E. V.	F. C. Y E.	E. F.	E. A.	Gral.	
Tercero	7.9	7.0	7.3	7.5	7.7	8.3	8.6	7.7	
	Esp.	Mat.	C. N.	Geo.	Hist.	F. C. Y E.	E. F.	E. A.	Gral.
Cuarto	6.9	6.9	7.3	7.5	7.5	7.6	8.0	7.9	7.4
Quinto	6.8	6.8	7.3	7.3	7.6	7.8	8.6	8.7	7.6
Sexto	7.4	7.5	7.7	8.0	7.7	7.9	8.6	8.6	7.9

³ Las abreviaturas utilizadas en los cuadros se refieren a las asignaturas del currículo de educación primaria. Esp.= Español; Mat.=Matemáticas; E.N. Y S.= Exploración de la Naturaleza y la Sociedad; F.C.Y E.= Formación Cívica y Ética; C.N.= Ciencias Naturales; Geo. = Geografía; Hist.= Historia; E.F. = Educación Física; E.A.= Educación Artística;

Fuente: Elaboración propia. Informe académico Escuela Primaria "Ignacio Ramírez Calzada".

Tabla 12 Cuadro de aprovechamiento Escuela Primaria "Ignacio Ramírez Calzada". Ciclo escolar 2015-2016.

Grado	Esp.	Mat.	E. N. y S.	F.C. y E.	E. F.	E. A.	Gral.		
Primero	7.7	7.8	8.0	8.1	9.2	9.0	8.3		
Segundo	8.1	7.8	8.2	8.2	9.3	9.2	8.4		
	Esp.	Mat.	C.N.	E. V.	F. C. Y E.	E. F.	E. A.	Gral.	
Tercero	7.6	7.7	7.7	7.7	7.8	9.2	9.2	8.1	
	Esp.	Mat.	C. N.	Geo.	Hist.	F. C. Y E.	E. F.	E. A.	Gral.
Cuarto	7.5	7.5	7.6	7.8	7.8	8.1	9.2	8.6	8.0
Quinto	7.6	7.7	7.9	8.0	8.0	8.1	9.2	8.7	8.1
Sexto	7.6	7.6	7.8	7.9	7.9	8.6	9.7	9.0	8.2

Fuente: Elaboración propia. Informe académico Escuela Primaria "Ignacio Ramírez Calzada".

Tabla 13. Cuadro de aprovechamiento. Escuela Primaria "Ignacio Ramírez Calzada". Ciclo escolar 2016-2017.

Grado	Esp.	Mat.	E. N. y S.	F.C. y E.	E. F.	E. A.	Gral.		
Primero	8.1	8.2	8.3	8.4	9.1	9.2	8.5		
Segundo	7.5	7.5	7.7	8.0	9.1	9.2	8.1		
	Esp.	Mat.	C.N.	E. V.	F. C. Y E.	E. F.	E. A.	Gral.	
Tercero	7.9	7.9	8.0	8.2	8.4	9.2	9.4	8.4	
	Esp.	Mat.	C. N.	Geo.	Hist.	F. C. Y E.	E. F.	E. A.	Gral.
Cuarto	7.3	7.2	7.5	7.5	7.5	7.7	9.1	9.1	7.8
Quinto	7.9	7.8	7.8	7.9	7.8	8.1	9.3	9.1	8.2
Sexto	8.4	8.5	8.3	8.5	8.3	8.4	9.3	9.4	8.6

Fuente: Elaboración propia. Informe académico. Escuela Primaria "Ignacio Ramírez Calzada".

En la tabla 14 se observa un concentrado general de las tres escuelas primarias presentadas con anterioridad, en ella se puede observar un avance en el aprovechamiento escolar en cada una de las escuelas, pues puede verse un aumento en el promedio general de cada institución de acuerdo a cada ciclo escolar.

Tabla 14. Concentrado general de aprovechamiento por escuela de estudio.

Nombre de la escuela	Ciclo escolar	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
Escuela primaria "José María Morelos"	Promedio		7.9	8.1	
Escuela Primaria "Josefa Ortiz de Domínguez"	Promedio	7.9	8.0	8.1	
Escuela Primara "Ignacio Ramírez Calzada"	Promedio	7.6	7.7	8.1	8.2

Fuente: Elaboración propia con base en los Informes académicos de los años correspondientes.

Si se observa desde estas tres escuelas se puede decir que el programa está cumpliendo con el objetivo. Sin embargo, cabe aclarar que estos promedios son los que se reportan como escuela ante la autoridad educativa como parte de la rendición de cuentas de cada uno de los directores, que como lo menciona la UNESCO (2008), la rendición de cuentas es una de las formas en que el sistema puede observar si hay mejoras en el aprovechamiento escolar y por lo tanto es una obligación para los maestros, aunque estos números no siempre reflejan ni el trabajo que se lleva a cabo en las aulas, ni si los alumnos han obtenido las competencias necesarias.

Mejorar el aprovechamiento escolar, abatir el rezago educativo sobre todo en las zonas más desfavorecidas y con ello elevar la calidad de la educación es el principal objetivo del PETC. Si bien es cierto, estos objetivos están plasmados desde los lineamientos del programa, no siempre son compartidos a los docentes, provocando con ello que no exista una meta en común.

Este objetivo es reconocido por los docentes y les queda claro desde el momento en que la prioridad se asienta en las áreas principales del currículum

El programa describe en su propósito que está el de abatir el rezago educativo y le da prioridad a la lectura, escritura y matemáticas, entonces, nosotros si tomamos con responsabilidad el papel que le toma el programa pues sentimos que vamos avanzando en el sentido que se trabaja más (caso 1).

Para comenzar, es imprescindible recordar que en el estado de Chiapas un porcentaje muy alto son de carácter multigrado y en particular las escuelas donde se llevó a cabo la investigación son de este tipo de organización, bidocentes para ser más exactos. Entonces, el reconocer el carácter multigrado, es por el hecho de que está jugando un papel determinante para la implementación del PETC.

Las Escuelas de Tiempo Completo son muy diferentes a las que no lo tienen. Pero no se puede comparar el aprovechamiento de una escuela de organización completa con una multigrado, con o sin tiempo completo, no lo puedes comparar. Si me estás hablando de tiempo completo o sin tiempo completo si hay diferencias [de multigrado a multigrado], pero con una escuela grandísima de 16 maestros donde tienes la oportunidad de poder trabajar mejor, no (caso 2).

Los docentes reconocen que el programa ha ayudado a mejorar el aprendizaje de los niños, pero la condición multigrado aún es determinante, si se compara con las escuelas de organización completa donde se tiene a un grupo a cargo. De la misma forma, creen tener ventajas sobre aquellas que son multigrado, pero no cuentan con el programa

Yo siento que si hay una diferencia y hay que ser sinceros porque en el caso de nosotros por lo regular las Escuelas de Tiempo Completo son unitarias, bidocentes, tridocentes, algunas que otras completas pero de ahí las escuelas que son de organización completa no tienen alimentación, entonces es menos el rendimiento es menos el rendimiento con nosotros porque nos dedicamos a tres grados, yo considero que el rendimiento es más bajo pero lo que si podemos asegurar es que los conocimientos que lleven que se los lleven bien, que se los aprendan y que sean buenos aprendizajes (Caso 5).

Esta idea de que “logren verdaderos aprendizajes”, es de alguna forma contradictoria con la forma de mejorar el aprovechamiento escolar de los estudiantes por parte del

programa, pues desde aquí se espera que mejoren las estadísticas y los indicadores. Para los docentes, no resulta relevante hablar de aprovechamiento escolar, pero es parte del trabajo que tiene que realizar con o sin tiempo completo por lo que, la rendición de cuentas y la evaluación de sus alumnos a través de calificaciones, es algo que se tiene que dar de manera institucionalizada y es una forma de comparar la evolución de su escuela.

Las estadísticas muestran que sí [hay avance] porque teníamos un aprovechamiento más bajo hace unos dos o tres años y a medida que vamos aumentando parece que el aprovechamiento va aumentando un poquito más, de 7.8, 7.9. 8.0. 8.4, entonces sí ha beneficiado a la escuela porque ha ido el aprovechamiento en aumento (Caso 4).

Pero entonces ¿Cuáles son los beneficios del programa? Para los docentes estos se concentran en tres aspectos: el tiempo, la alimentación y los materiales didácticos. El contar con más tiempo les da la oportunidad de revisar contenidos que no se lograron terminar en el horario establecido, es decir, las actividades durante la jornada ampliada ayudan a concluir los contenidos comenzados en la jornada escolar, aunque no necesariamente tengan relación con las líneas de trabajo

El tiempo para trabajar con los niños mejora y también al mismo tiempo nos ha ayudado a que las actividades que estén planeadas o que estén escritas en un cuaderno vengán a desarrollarse un poco más, ese es un provecho que se desarrollen un poco más, porque como estamos en un medio multigrado, entonces hay actividades que a veces tienes que reducirlas para poder abarcar determinados contenidos de cada asignatura en los diferentes grados que estás atendiendo, entonces el tiempo nos ha permitido ese provecho y desarrollar más actividades (caso 3).

En el caso de la alimentación, como beneficios se analiza desde dos perspectivas; la idea de que favorece la implementación de más actividades y que beneficia directamente a la nutrición de los estudiantes. Se tiene que recordar que son comunidades de escasos recursos donde no alcanza para una comida saludable y este programa representa un apoyo para que los niños puedan comer algo diferente, favoreciendo la salud, con una nutrición adecuada y que puede influir en el aprendizaje:

Hay niños que viene con manchitas blancas en la cara como de anemia, con unas manchas blancas de muy mala alimentación, poco hierro, no sé, yo no soy médico, pero me he dado cuenta que hay mala alimentación en la casa, no todos, pero si hay familias muy pobres, muy humildes, entonces vienen y prueban algo diferente, un menú diferente, una comida al día que les ayuda al crecimiento, al fortalecimiento, pues ellos claros se alegran (Caso 4).

Por último, el programa está aportando recursos para la compra de material didáctico, cuestión que no se tiene en las demás escuelas y que representa una ventaja. Además, siendo escuelas rurales, los padres de familia no tiene para aportar a la escuela, es decir, para los maestros tener material didáctico con el cual se puede trabajar es una gran aportación del programa, pues no se contaba con ello

Eso les beneficia mucho en el rendimiento escolar también, eso les beneficia bastante, tenemos mucho material didáctico, yo no me quejo de eso, tenemos hojas blancas, tenemos todo tipo de material didáctico, tijeras, papel bond, papel crepé, papel lustre, todo tipo de material que cualquier cosa que se requiera se utiliza, cartulinas, marcadores; entonces, los alumnos tienen con que trabajar, pueden trabajar con lo que ellos necesiten (Caso 4).

El hecho de contar con material didáctico se convierte en el principal aporte y ventaja de las ETC, aunque no exista una capacitación adecuada y acorde a las necesidades de las escuelas y de los profesores:

Yo siento que lo principal que está dando el programa son herramientas para una mejora de la calidad de la educación, me estoy enfocando mucho en eso porque no puedo decir yo que nos estén dando cursos o que estemos llevando capacitaciones como maestros para nuevas estrategias, para nuevas actividades, pero si nos están dando muchas herramientas (Caso 4).

Entonces, es una obligación de los maestros medir los avances de los estudiantes, es decir, dar cuenta de los logros de sus estudiantes, que no solo reflejen el trabajo de los alumnos, sino el trabajo mismo que ellos realizan. En este sentido, en cuanto al aprovechamiento escolar, se puede observar en los eventos que realiza la zona escolar sobre los concursos de aprovechamiento escolar, pues es considerado como el espacio donde los estudiantes pueden demostrar sus avances y, sobre todo, el trabajo que realizan los maestros en la escuela

Y déjame decirle que no nos hemos quedado en los eventos de conocimiento. Como escuela no nos hemos quedado atrás. Siempre nos quedamos con el cuarto, con el tercer lugar, a veces con el primer lugar, en comparación con las escuelas de organización completa. Si no ha ayudado bastante (Caso 2).

El ganar estos concursos es una forma de compararse con otras escuelas, sobre todo con aquellas que son de organización completa o que se encuentren en zonas urbanas. Representa para los maestros un logro del trabajo realizado y de todo el esfuerzo que realizan en clase:

De algunos años para acá hemos tenido buenos resultados en cuanto al programa y hemos tenido buenos resultados en cuanto a los concursos de aprovechamiento, y hemos salido adelante, este ciclo escolar pasado [2016-2017] pues se trajo buenos lugares acá, siendo una escuelita pequeña. Buenos resultados con el niño de sexto grado, vino y ganó a todas las escuelas, hasta a las escuelas que están en un lugar urbano (Caso 3).

Cabe aclarar que las escuelas de organización completa, a la cual se refiere el docente, son 3 escuelas, y estas a la vez son de tipo rural, ninguna pertenece a una zona urbana. No se puede establecer una comparación sobre los logros entre estas escuelas o asegurar que el programa esté provocando estos resultados, pues depende de muchos factores. Lo que, si se puede notar, es que, para los docentes, es un logro que sus estudiantes obtengan buenos lugares en estos eventos, por encima de aquellos donde los docentes atienden a un solo grado escolar.

Además, algo que se nota, es que los docentes se identifican con la escuela, con la comunidad y con el territorio. Para ellos, es importante que se les tome en cuenta y sobre todo que los niños sean considerados por sus logros. Para ellos, el ser de una zona desfavorecida no es sinónimo de fracaso, por el contrario, se cuentan con las habilidades necesarias y esto habla del sentido de pertenencia que se desarrolla con el hecho de vivir en la comunidad la mayor parte del tiempo escolar

Cierto que aquí en la sierra hay capacidad, hay buenos estudiantes aquí en la sierra, independientemente de las condiciones económicas, independientemente de las condiciones sociales o el bienestar que puedan

tener en casa hay capacidad [...] y se ve en los concursos que hemos ganado, la sierra hemos ganado, cuando aquí estamos trabajando dos maestros con tres grupos, cuando en la zona urbana cada maestro tiene su grupo y han quedado atrás, entonces hemos tenido buenos resultados (Caso 3).

El estado de Chiapas es considerado en rezago educativo, pero a decir de los maestros, este rezago no se debe a la falta de capacidad de los alumnos, sino de contar con las herramientas necesarias

Yo siento que los niños aquí en Chiapas saben, yo estuve en una comunidad que se llama San Juan Panamá tuvo el primer lugar en la prueba enlace, sabemos que enlace era un fraude, pero algo si podía rescatar de esa comunidad, tenían muchos alumnos que eran autodidactas, solitos leían, no era necesario que uno les diera el cuento, que les dieran la lectura, solitos lo agarraban y eso es algo que yo aprendí de los niños, que a veces no es necesario que uno ponga las actividades, si no a veces tener la herramienta necesaria (Caso 4).

Por último, uno de los elementos que favorecen el avance que se puede lograr en las escuelas, está estrechamente relacionado con el compromiso que se tiene por parte de los docentes. Como menciona Cesar Coll (1988), es el docente quien asume el compromiso del aprendizaje de los estudiantes y a través de su responsabilidad se puede ir logrando que los alumnos vayan construyendo sus conocimientos. En ocasiones estos logros son reconocidos por los compañeros de la misma zona y por el hecho de trabajar en estas escuelas

Muchos están dentro del programa por la cuestión económica y no por el trabajo, entonces, yo siento que si tú eres responsable del trabajo vas a distinguir que escuelas están más o menos trabajando con el programa y tú también, uno se da cuenta del tipo de maestro que está ejerciendo en esa escuela, mi respeto para las experiencias, porque a veces sobresalen algunos y a veces comentan porque hay tiempo completo y esos son los comentarios que la misma zona reconoce (Caso 1).

Este compromiso que se desarrolla, no solo por sentirse parte del mismo programa, sino de la comunidad y de las escuelas, se convierte en una obligación moral de poder atender a los estudiantes y de cumplir con el horario

Nosotros nos sentimos como más obligados a trabajar más, a tratar de hacer efectivos en lo que estamos haciendo y tratar de trabajar por la tarde con los niños también, de que ellos vengan por las tardes, talvez en las actividades de la mañana no se logró el, pero por la tarde volver a ver y volver a reorientarnos en donde está mal y como hacer una pequeña evaluación de donde va este niño, en donde va el otro, y no tomarlo a la ligera (Caso 5).

La práctica docente entonces, de la formación, de la experiencia y de los recursos con los que se cuenta, debe contar con un cierto grado de responsabilidad

Cuando uno tiene la responsabilidad y cuando el maestro no lo toma en serio no es responsable pues yo creo que esas palabras como que no operan (Caso 1).

El aprovechamiento escolar visto como los resultados en indicadores, muestra que, si hay avances, no solo por los reportes anuales que los maestros tienen que elaborar para la supervisión escolar, sino que ellos mismos ven estos avances en los concursos de aprovechamiento que se organizan dentro de la zona escolar y que de alguna forma, se convierten en una forma de identificarse dentro de la misma.

Sin embargo, la condición de escuelas multigrado sigue siendo una de las grandes dificultades a las que se enfrentan los maestros quienes no solo tienen que atender a las cuestiones pedagógicas, al grupo de alumnos, sino a situaciones que tienen que ver con el carácter administrativo de la profesión. Pero, a decir de los docentes, esta labor solo rinde buenos resultados, si existe una responsabilidad para con los estudiantes, para con el trabajo y para con la escuela en general.

Reflexiones finales

El PETC es un programa institucional que, como la mayoría de las políticas educativas ha sido diseñado desde arriba, desde los planificadores que están detrás de los escritorios y que, poco o nada conocen la realidad de las escuelas. Entender como se está implementado este programa en las escuelas, debe ser prioridad de las autoridades

educativas, pues de esta forma se reconocen aquellas necesidades reales de cada región, las propuestas que pueden emerger de ellas y que, por ende, mejoraría los resultados.

La región formada a partir de las tres escuelas de estudio, que pertenecen a la zona escolar 162, están marcando una diferencia en cuanto a la forma de aplicar el programa, pues dentro de ella, se están estableciendo formas de trabajo que no están consideradas como parte de los lineamientos, pero que responden a las percepciones de los docentes sobre lo que tienen que hacer en favor de sus estudiantes, de la comunidad y, sobre todo, pensando en la gente, que se ha convertido en parte de ellos.

Las motivaciones que llevan a estos maestros a formar parte de las escuelas, está dado, en primera instancia por el factor de cercanía a sus hogares, seguido por el ingreso extra que representa el trabajar en la jornada ampliada, todo esto, controlado de alguna manera por la cuestión sindical, que aun con las diferencias entre el SNTE y la CNTE, contrarias en ideologías, terminan formando parte de los movimientos que los docentes pueden realizar de un centro de trabajo a otro.

Ahora bien, esta ideología que intenta imponerse a todos los miembros, no siempre es compartida por todos los miembros de un grupo, y en este caso, para los docentes de la región de estudio, esta forma de percibir al programa no va acorde con lo que ellos opinan, pues para estos, el PETC, está ofreciendo nuevas formas de trabajo, nuevos materiales, recursos para mejorar la alimentación de los alumnos y sobre todo, materiales que ellos pueden usar para brindar mejores oportunidades de aprendizaje de sus estudiantes.

En esta ruta, es importante mencionar que el recurso dirigido para la autonomía de gestión de cada escuela y que su objetivo es que los maestros, dependiendo de las necesidades de los centros de trabajo puedan adquirir material educativo, cuando llega a las manos de los directores, estos realizan las modificaciones necesarias para adquirir otro tipo de recursos que ellos consideran necesarios para sus escuelas y que muchas

veces, no son contemplados por el PETC. Cabe aclarar, que esto no siempre pasa, pues en ocasiones, la coordinación estatal es la encargada de adquirir el material y distribuirlo, sin tomar en cuenta las necesidades particulares de cada centro de trabajo.

Estas acciones que los docentes emprenden y que, de alguna forma va en contra de lo que se les pide, ha servido para mejorar las condiciones de infraestructura de cada escuela. A decir de los maestros, las condiciones en que inician con el trabajo del programa no son las adecuadas, pero con el paso del tiempo, con ayuda de los padres de familia y con los recursos que han ido recogiendo en cada ciclo escolar, han podido adaptar algunos espacios que sirven ya sea para que puedan comer o para recibir algunos talleres, como el de TIC.

Además, el PETC ha venido a implementar nuevas formas de relacionarse con los padres y madres de familia. En el caso de los primeros, están más atentos de los recursos económicos y de la forma en que se van a gastar, mientras que las segundas, se encargan de la elaboración de los alimentos y de estar más pendiente de sus hijos, pues los maestros aprovechan estos espacios para abordarlas y compartir situaciones de sus estudiantes.

La preocupación por el aprendizaje de sus alumnos, hace que las líneas de trabajo primordiales para entender el PETC sean abordadas de diferente manera por cada profesor, pues según las necesidades que detectan en sus alumnos, la formación y experiencia con la que cuentan, además de las condiciones de infraestructura y contextuales, hacen que modifiquen su práctica. Estas formas de implementación, están dadas por lo que les pide el plan y programas de estudios, principalmente se trabajan aquellas que son consideradas más importantes por el propio sistema (como español y matemáticas) y que ya forman parte del mismo discurso docente.

Este discurso político que está impregnado de una mejora de la calidad educativa, vista principalmente como el aumento de las estadísticas y los indicadores de

aprovechamiento, es de alguna forma reconocido por cada uno de los docentes, pero a la vez, entienden que esto no es la única manera de entender los avances en sus estudiantes, sino de comprender que sus estudiantes tienen otras necesidades y que, la actuación de cada uno de ellos, puede ir en pro de ofrecer una formación que les sea útil, una formación que les signifique algo y que les ayude a mejorar sus condiciones de vida.

Conclusiones

Las políticas educativas tienen como objetivo mejorar la calidad educativa, sin embargo, el proceso de implementación es el que define que tanto se logran los objetivos y en qué medida se cumplió con el diseño de cualquier programa. Las consecuencias de que un programa no cumpla con las metas propuestas pueden ser muchas, pues:

El hecho de que una política –o un programa educativo- no rinda los beneficios para los cuales está diseñada, es grave por muchas razones. La primera de ellas es que puede dejar a millones de niñas, niños, jóvenes y adultos sin la oportunidad de acrecentar su potencial humano. La segunda es que la percepción sobre el funcionamiento de nuestra democracia se demerita (Flores Crespo, p. 11).

En este trabajo de investigación se buscó mostrar las experiencias de los docentes de la zona escolar 162, sobre la implementación del PETC. El objetivo principal era mostrar estas formas únicas de la puesta en marcha de un programa que ha venido a modificar las actuaciones de los profesores, que ha motivado y significado de distintas maneras la práctica docente, y que viene a ser parte de esa experiencia docente que se integrará a la formación *in situ* y continua que se debate entre la teoría y la práctica, permeada por el contexto en el que se está dando.

Escuchar estas experiencias, observar las maneras de trabajar, conocer las condiciones contextuales y de infraestructura en las que se lleva a cabo esa práctica, ha sido una experiencia única, las cuales se han plasmado en este texto a partir de un ejercicio de análisis particular. Durante el proceso de la investigación se trabajó con 5 docentes de educación primaria, que han laborado en la zona escolar y que llevan en estas escuelas más de 5 años de servicio, lo cual nos ha brindado experiencias muy ricas por la manera en que se han relacionado con las comunidades donde laboran, además de que son situaciones que hoy en día no se pueden ver en muchos casos.

Para el análisis se partió de temas que se consideraron le están dando forma al programa dentro de las instituciones y que reflejan el diario vivir de los docentes. Estos temas, no

solo parten de lo que el programa requiere, sino de todo aquello que les significa a los maestros y que de alguna forma es determinante para el logro de los objetivos. Estos temas son: percepción, experiencia y formación docente, condiciones de infraestructura, relaciones con padres de familia y autoridades educativas y la implementación de líneas de trabajo educativas.

Partimos, también, de reconocer cómo en los últimos años en México se han emprendido un gran número de programas compensatorios, entendidos éstos como una forma de coadyuvar en la lucha por mejorar las condiciones económicas y sociales en las distintas regiones del país, sobre todo, en estados como Chiapas, donde existe una gran cantidad de la población en situación de pobreza extrema y con carencias de servicios básicos; estos programas compensatorios están dirigidos principalmente a las zonas con mayor rezago educativo y a las zonas con menor índice de desarrollo humano, con la intención además, de que con estas políticas se pueda mejorar la calidad de la educación.

Los programas compensatorios hasta el día de hoy no han demostrado una gran efectividad para la disminución de la pobreza en México pues esta, ha aumentado en nuestro país y, tampoco han contribuido en gran medida a mejorar la calidad de la educación, pues México sigue obteniendo los peores resultados en pruebas estandarizadas. Lo que sí es relevante, es que estos programas compensatorios, pueden ayudar a que estas escuelas que se encuentran en comunidades rurales con grandes carencias, puedan contar con ciertos insumos, pues:

Mientras no se logre abatir la situación de pobreza en la que todavía vive la mitad de la población de este país, las transferencias en efectivo y otros apoyos a las familias de escasos recursos seguirán siendo indispensables para impulsar la creación y conservación de la demanda educacional, sin cuya existencia los sistemas educativos perderían su razón de ser (Muñoz Izquierdo, 2013, p.159).

En esta ruta, nace el PETC en el 2008 como una estrategia gubernamental para dar atención a la población más vulnerable, como un acuerdo entre la SEP y el SNTE, como fruto de recomendaciones internacionales y como un compromiso de México de alcanzar

una meta de atención del 40% de escuelas en situaciones de rezago en todo el país. Sin embargo, es importante resaltar que el éste último objetivo no se ha logrado pues la educación ha sido fruto de recortes presupuestales, producto de los problemas económicos del país.

El PETC tiene dentro de sus principales lineamientos la ampliación de la jornada escolar, pues se entiende que, a mayores horas de clase, tendrán mejores resultados de aprovechamiento. Este horario extra, debe ser utilizado para brindar una formación integral del estudiante con la utilización de líneas de trabajo que tratan de abarcar áreas de formación en lo deportivo, cultural y académico, reforzar los contenidos vistos en clase o la implementación de talleres en función de las necesidades de los estudiantes.

Otro de los componentes del programa, es la autonomía de gestión escolar, entendiendo por esto que son los profesores en colectivo quienes de acuerdo a las necesidades de la escuela y de los estudiantes deciden las mejores estrategias para darles soluciones. Para esto, el programa asigna un recurso económico anual que en un principio consistía en dos montos, uno de 70 mil y otro de 20 mil, asignado para la compra de material didáctico, pero en la actualidad este monto ha disminuido, por los recortes presupuestales que se han presentado en distintas ocasiones, comprobando una vez más, que “pese a los discursos políticos favorables a la autonomía [...] a la postre, son los contextos normativos estatales los que acaban prevaleciendo dejando poco espacio para que esa supuesta adaptación institucional se lleve a cabo” (Zabalza, 2012,p.8).

Ahora bien, entendiendo que el programa responde a intereses políticos, económicos, sociales y culturales, se analizaron algunos de los conceptos clave en él, con el afán de brindar un panorama general de sus propósitos y sobre qué bases está fundamentada a nivel teórico. En primer lugar, aparece el concepto de calidad educativa, que desde algunos años es relacionado a los resultados en evaluaciones estandarizadas. Se entiende entonces, que son las escuelas más alejadas y con escasos servicios en general, las que obtienen los peores resultados en estos procesos, pero lo que no se toma en

cuenta, es que el problema es complejo y que estos programas compensatorios están no han logrado resolver la situación del todo.

Para lograr la calidad, se retoma el concepto de equidad y justicia social, entendiendo con ellos que se trata de disminuir las desigualdades entre la población mexicana. Sin embargo, estos conceptos se confunden con el de cobertura, pues las autoridades educativas se han empeñado en abarcar un gran número de escuelas (aunque esto es poco probable debido al recorte presupuestal) y se han olvidado de las condiciones en las que se encuentran estas escuelas, de la formación de los docentes y de la ideología de los grupos a los que van dirigidos estos programas, lo cuales pueden facilitar o entorpecer el logro de los objetivos.

En el estado de Chiapas, la cobertura ha pasado de 80 escuelas para el ciclo escolar 2008-2009 a 1817 escuelas para el ciclo 2015-2016 entre instituciones de educación preescolar, primaria y telesecundaria. Siendo las de nivel primaria del subsistema regular las que tiene más escuelas inscritas al programa. Cabe mencionar que es el estado de Chiapas en el que el programa tiene mayor presencia, pues es de entender que se debe a la condición de los bajos niveles de aprovechamiento que se reportan en este.

Por otro parte, en la zona escolar 162, este paso de tener 3 escuelas a inscribir a un total de 13 escuelas para el ciclo escolar 2017-2018. Todas las escuelas adscritas al programa son de carácter multigrado, se encuentran en localidades rurales con situación de pobreza, pues la mayoría de la población se dedican al cultivo del café como único medio de subsistencia y algunos tienen que migrar a otros estados u otros países con el fin de mejorar sus condiciones de vida. Esta situación, nos puede dar un panorama de lo que viven los estudiantes día a día y de las condiciones en la que se encuentran sumidas la mayoría de la población.

Pero ¿Qué están haciendo los profesores? ¿Cómo están tomando ellos todo esto que el PETC les pide? Las respuestas a estas interrogantes parten de la propia reflexión de los

docentes que participaron en la investigación. En un principio, es de reconocer que estos docentes de la zona 162, aunque comparten la ideología de la CNTE de resistencia ante las reformas neoliberales, que atentan contra los derechos laborales de cada uno de ellos, muestran un serio compromiso con la comunidad, ya que de alguna manera el que se encuentren arraigados a estas escuelas los ha convertido en parte de la población.

Este compromiso que se tienen con la comunidad, y el hecho de que se sientan parte de ella, lleva a los profesores a ver en el programa la oportunidad de solventar algunas de las necesidades más sentidas por todos ellos, ésta es una de las razones por la que deciden inscribir a su institución al mismo. Además, ven en el programa ventajas que pueden significar un cambio en el aprendizaje de sus estudiantes y por supuesto, mejorar las condiciones de vida de cada uno de ellos.

Esta situación, se ha logrado en parte porque estos maestros han decidido arraigarse en la comunidad, incluso antes de que el programa llegara a sus escuelas. Este arraigo ha significado trabajar con los estudiantes por las tardes aun si contar con una remuneración económica, aparte de establecer una relación más directa con los miembros de la comunidad y no solo con aquellos que tengan a sus hijos inscritos en la escuela.

Estas ventajas de las que hablan, giran alrededor de la aportación de recursos por parte del PETC con los que pueden comprar materiales o mobiliario que el mismo sistema educativo les ha negado por años, y que, aunque han solicitado muchas veces a las instancias responsables de ello, éstas no han sido atendidas y han tenido que trabajar con lo poco que se les ha otorgado. Estas ventajas, que no pueden tener otras escuelas que no participan en el PETC, ayudan a los maestros en el trabajo que realizan, y esto puede representar una forma de mejorar el aprovechamiento de los estudiantes.

En este sentido, el aprovechamiento en estas escuelas, ha aumentado en los últimos ciclos escolares, sin embargo, estos reportes de los profesores tienen dos sentidos. Por

un lado, para los docentes, estos reportes solo son de corte administrativo, pues para ellos lo importante es que los estudiantes adquieran conocimientos significativos o aprendizajes que les sean útiles para desempeñarse en algún trabajo, o como una forma en la que puedan mejorar sus ingresos en un futuro inmediato.

Por otra parte, este aprovechamiento que ha aumentado en números, no es suficiente para estos profesores, pues la condición multigrado sigue significando una desventaja para estas escuelas y para la práctica de los maestros, ya que consideran que atender a dos o tres grados sigue siendo el principal problema de estas instituciones. Como señala Terigi (2006):

Los maestros resuelven de alguna forma las particularidades de la enseñanza en estos contextos. Toman decisiones sobre el agrupamiento de los alumnos, la secuenciación de los contenidos de enseñanza, el manejo del tiempo, los recursos y materiales [...] y lo hacen procurando afrontar los condicionamientos específicos que plantean estos contextos didácticos. (p. 202).

En esta ruta, el contar con mayor tiempo escolar, sigue siendo insuficiente para atender a todos los estudiantes, puesto que no solo tienen estas responsabilidades, sino también cuestiones administrativas que tienen que solventar, y que el mismo programa incrementa y más para aquellos que tienen la dirección a su cargo y la coordinación del programa mismo.

Además, este tiempo extra del que pueden echar mano, se mezcla con las necesidades de los docentes, de la comunidad y de los estudiantes. Es un tiempo adaptado a las condiciones ya sean climatológicas de la región (en donde llueve casi todo el año), con las necesidades de los estudiantes que viven lejos de la escuela y que tienen que irse más temprano, con la forma de trabajo de los profesores, quienes prefieren dejarlos ir un rato a descansar a casa y pedirles que regresen por la tarde, o con las mismas exigencias de los padres de familia, quienes piden que sus hijos regresen temprano a casa.

Dada la condición de rurales de las comunidades, este tiempo extra está vinculado directamente a procesos naturales, en el que “por su baja densidad de habitantes y ciclicidad de las tareas predominantemente vinculadas con la naturaleza, da prioridad al tiempo cualitativo” (Mandujano, 2016, p.239). Es en este sentido, en el que los maestros constituyen el tiempo según las formas de vida de la comunidad y adaptando a ellas, las actividades extra clase.

Además, estas responsabilidades tienen que ver con la implementación de las líneas de trabajo propias del programa. Para este caso, la formación con la que cuentan es y será determinante para el logro de los objetivos. Estas líneas, pueden significar un aporte a la mejora de la calidad educativa, pero algunas condicionantes como una infraestructura inadecuada aunada a una formación carente de las herramientas necesarias para poder atender cada una de estas líneas de formación, representan un paso atrás en el logro de los objetivos.

Esta situación se agrava, si se toma en cuenta que el programa hace muy poco para la formación permanente de los docentes que atienden este programa. Esta formación demandada por los profesores, es insuficiente para poder atender las demandas de cada maestro y de cada contexto en el que llevan a cabo su ejercicio profesional, pues, aunque el programa plantea la capacitación constante de aquellos que están frente al programa, en la realidad es muy poco lo que se está haciendo por ello, esto derivado de los recortes presupuestales que tanto daño le están haciendo al programa, tanto en cobertura como en calidad.

Por otro lado, el programa plantea la autonomía de gestión escolar, entendida como la capacidad de los docentes de tomar las decisiones adecuadas para la mejora de las instituciones educativas, cuestión que no siempre se cumple pues, en ocasiones son las autoridades educativas que toman las decisiones y deciden qué tipo de materiales requieren las escuelas, sin considerar las verdaderas necesidades, esas necesidades sentidas por los maestros y que solo ellos, en calidad de ser parte de la comunidad,

pueden reconocer. Esta autonomía de gestión, desde el programa es vinculada con el recurso que ofrece el mismo cosas, por lo que “la vida académica de la escuela se ve condicionada también por políticas de alcance estructural como las relativas al financiamiento de la educación” (Ezpeleta, p. 111). Esta situación genera dinámicas en las instituciones, no solo porque no pueden echar a andar el programa si no cuentan con el recurso, sino que genera problemas en las relaciones sociales al interior de cada escuela.

Derivado de esto, los profesores reclaman una mejor relación con las autoridades educativas, quienes están más preocupados por los informes administrativos o por los números, que por un verdadero aprendizaje. Esta relación que reclaman, gira en torno a un trabajo colaborativo, un trabajo en el que todos y cada uno de ellos, puedan aportar desde sus funciones, al programa, pues a veces se les olvida el verdadero objetivo y se quedan tomados decisiones desde el estatus que le asigna el organigrama del sistema.

Por lo tanto, esta relación, no solo se tiene que dar con las autoridades educativas, sino con cada uno de los actores que se encuentran involucrados, es decir, también con los padres de familia, quienes por un lado apoyan con la elaboración de los alimentos (madres de familia), pero que por otro (los padres), establecen una relación de auditores con los recursos económicos, dejando de lado el verdadero sentido del programa. En este caso, la relación tiene que cambiar, es decir, que todos y cada uno de ellos, tenga en mente la mejora de la escuela en su conjunto y trabajen para ello.

Lo cierto, es que este programa es federal y eso hace que la relación establecida por todas las autoridades educativas sea de corte administrativo, pues como menciona Ornelas (2010) “el problema reside en el diseño institucional que no rompe con el corporativismo ni brega por la democracia y el federalismo: el centralismo burocrático disfrazado de nuevo federalismo” (p.248). En este sentido, las responsabilidades recaen solo en el docente, y en el director encargado principalmente, pues tiene que dar respuesta no solo a la comunidad escolar, a sus estudiantes, a sus padres de familia y al

trabajo burocrático propio de cada centro escolar, sino que se les suma a todos ellos, la carga administrativa que significa trabajar en estas escuelas (escuelas de tiempo completo y multigrado a la vez).

Además, este programa en ningún momento ha recogido este sentir de los docentes, y mucho menos las propuestas que de cada uno emana, propuestas que están fundamentadas no solo en las necesidades de sus estudiantes, sino en las condiciones reales de trabajo y que muchas veces, supera a las expectativas que se tienen pensados en programas como el PETC.

Esto nos lleva a pensar, que las políticas educativas pueden y deben adaptarse a las condiciones regionales, pues es claro que no todos los estados, no todos los municipios, no todas las zonas escolares, ni todas las escuelas, tienen las mismas características, hablese ya sea de condiciones contextuales, de infraestructura o de organización dentro de la misma. Y, por lo tanto, para los hacedores de políticas educativa, tiene que ser una prioridad recoger estas percepciones, pues son un gran paso para lograr una mejora de la calidad educativa que tanto se pregona.

En este sentido, toda política educativa debe entender desde el principio que “el maestro es y seguirá siendo el agente principal del proceso educativo; de él depende su buena marcha [...] un docente dedicado, con vocación (un verdadero profesional) aun sin esos recursos logra que los niños aprendan, que se formen “(Ornelas, 2010, p. 266). Y basta decir, que, sin el compromiso del estado por brindarle formación, condiciones óptimas y apoyo en la práctica, ningún programa educativo va a mejorar la calidad educativa.

¿Por qué retomar al maestro para la elaboración de las políticas educativas? Porque son ellos quienes las aplican en las aulas. En este sentido, esta implementación obedece a la formación con la que cuentan, a las condiciones de infraestructura, a la capacitación constante, al compromiso que establecen con las políticas educativas y con la comunidad escolar.

La implementación del PETC, entonces, no se ha dado de la forma en que se plantea desde los lineamientos, por el contrario, su aplicación obedece a las adecuaciones que hacen los maestros a partir de sus condicionantes y de lo que ellos creen necesario para sus escuelas, modificando completamente algunos rubros del mismo o simplemente no llevando a cabo lo que se les pide, en parte porque no cuentan con la capacitación necesaria, porque desconocen algunos puntos relevantes del programa o porque las necesidades de las escuelas y de la comunidad van más allá del margen de acción que les plantea el programa.

Esta investigación puede ser complementada con otras investigaciones que giren en torno al aprovechamiento escolar de toda la región o las regiones donde se lleve a cabo el programa, como una forma de analizar los resultados que se están obteniendo con su implementación. Esta situación, brindaría un panorama sobre la información que se rinde ante las autoridades educativas para contrastar con la realidad de las escuelas, promoviendo de esta forma una propuesta de trabajo acorde a las necesidades de las diferentes zonas escolares que componen la geografía chiapaneca y mexicana.

La realización de esta investigación me proporcionó nuevas miradas, no solo para el trabajo que se realiza todos los días dentro de las aulas, sino para reconocer la condiciones en las que viven estas comunidades. Durante muchos años he prestado mis servicios en esta región y muy pocas veces me he detenido a observar lo que pasa en ellas, pues el trabajo docente absorbe gran parte del tiempo disponible y con las prisas de lo administrativo queda muy poco para compartir con la comunidad.

Después del análisis llevado a cabo y de las propuestas que brindan los maestros, se puede que el PETC y otros programas compensatorios resultan ser necesarios para atender estas regiones con grandes necesidades. Se puede decir que en el diseño el programa representa un gran paso para mejorar las competencias de los estudiantes, pero se requiere solventar algunas situaciones:

- Una infraestructura adecuada, es decir, proporcionar los materiales e insumos para que las escuelas adapten las condiciones necesarias para atender a los estudiantes, sobre todo con el servicio de alimentación. Si se quiere lograr un servicio eficiente, primero se tienen que crear las condiciones y después, echar a andar el trabajo con los estudiantes.
- Brindar una formación docente continua, pues se debe entender que no todos los profesores cuentan con la formación adecuada y algunos, requieren desarrollar las competencias para trabajar las líneas de trabajo con sus alumnos. Esta formación, no solo debe reforzar las habilidades y competencias que se poseen, sino buscar que estas puedan ampliarse y abarcar nuevos contenidos. Además, establecer una periodicidad para tomar la actualización y que, sea acorde a las necesidades que los docentes en colectivo acuerden.
- Proporcionar el tiempo, espacio y recursos necesarios para que la comunidad escolar ejerza una verdadera autonomía de gestión, donde sean los maestros en conjunto con autoridades educativas y padres de familia, quienes decidan hacia dónde dirigir los esfuerzos y de esta forma, compartir objetivos.
- Brindar los recursos en tiempo y forma, es decir, prever que se inicie el trabajo con los insumos adecuados, sin importar corrientes ideológicas.
- Estipular un seguimiento, donde la idea principal sea ayudar a los maestros a realizar su labor, y, sobre todo, poner especial atención en el aprendizaje de los estudiantes, así como en sus necesidades de formación.
- Crear un programa educativo enfocado en las líneas de trabajo de forma interrelacionada con las asignaturas del plan y programas. Rescatar las formas de trabajo de los docentes para facilitar estrategias de trabajo, de tal forma que no represente una carga extra para cada uno de ellos.
- Mantener informados a los docentes de los cambios registrados. Proporcionar materiales para que conozcan los lineamientos, así como la metodología requerida. Se trata de dar seguimiento al trabajo áulico, puntual y enfocado en el aprendizaje de los estudiantes.

Rescatar las experiencias de los docentes, permite un acercamiento a la práctica docente, pero sobre todo a una realidad silenciada, oculta y desvalorizada por los hacedores de políticas educativas y de toda autoridad. Es una realidad que en muy pocas ocasiones es volteada a ver, y con ello, se pierde una gran cantidad de enseñanzas sobre cómo mejorar la práctica docente, las políticas educativas, pero, sobre todo, que puede proporcionar numerosas estrategias sobre la mejora de la calidad educativa, es decir, partir de lo real, de lo que se vive día a día en las aulas y no se ideas alejadas de las necesidades de cada uno de ellos

Referencias

- Aguilar Gamboa, H. (2016). *Política educativa en México*. México: Historia Herencia Mexicana.
- Aguilar Villanueva, L. (1993). *La implementación de las políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa
- Aguilar, B. (2012). *Hacia un modelo de coordinación interinstitucional e intersectorial para disminuir el trabajo infantil agrícola en México: reflexiones y praxis desde los actores sociales e institucionales*. México: Indesol.
- Aguilar, L. (2010). Introducción. En *Política pública*. Luis F. Aguilar (Comp.) (Pp. 17-60). México: Siglo XXI.
- Allison, T. (1992). Modelos conceptuales y las crisis de los misiles cubanos. En *La hechura de las políticas*. Luis F. Aguilar Villanueva (Comp.). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Álvarez García, I. (1986). Desarrollo de un modelo alternativo de educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XVI (3-4), 47-90.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia. (2003). *La formación integral y sus dimensiones. Texto didáctico*. Bogotá, Colombia: Kimpres Ltda.
- Ayora Díaz, E. (1995). Globalización y región: reflexiones sobre un concepto desde la antropología. *Cuadernos de arquitectura y urbanismo*. (1), 9-40.
- Banco Mundial. (2007). *More time is better. An evaluation of the Full-Time school program in Uruguay*. Washington. Banco Mundial.
- Banco Mundial. (2011). *Estrategia de educación 2020. Aprendizaje para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. Resumen ejecutivo*. Washington: Banco Mundial

- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Investigación educativa*, 20, 7-36.
- Bassols Batalla, A. (1983). *México: Formación de regiones económicas*. México: UNAM
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Boisier, S. (2007). Territorio, estado y sociedad en Chile. La dialéctica de la descentralización: entre la geografía y la gobernabilidad. (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá, España.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69
- Bonilla-Molina, L. (2014). *La calidad de la educación. Ideas para seguir transformando la educación venezolana*. Caracas: Gráficas TAO.
- Boudeville, J. (1959). La región económica. *Económica*, V (17-20), 51-157.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. España: Desclée.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI
- Campos y Covarrubias, G. y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmaj*, VII (13), 45-60.
- Capella Riera, J. (2004). Políticas educativas. *Revista Educación*, 13-25.
- Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193.
- Carvajal, G. (1997). La implantación de políticas de regionalización en Costa Rica. *Informe semestral (Instituto Geográfico Nacional)*. Enero-junio. 33, 43-54
- Castell, M. (2000). Globalización, sociedad y política en la era de la información. *Revista Bitácora*, 4(2), 42-53.
- Castells, M. (2005). La era de la información. Vol. I. En (Pp. 55-92). *La sociedad red*. Madrid: Alianza.

- Chacón, M. (2013). La gestión escolar en el marco de las políticas públicas venezolanas. ¿Un asunto político? *Revista Omnia*, 9(1), 63-74.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 41, 131-142.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2015). Anexo estadístico. Medición de la pobreza, Estados Unidos Mexicanos 2010-2014. Recuperado de http://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/AE_pobreza_2014.aspx
- Cornforth, M. (1980). *Teoría del conocimiento*. Volumen tres. México: Editorial Nuestro Tiempo. S. A. de C. V.
- Cubillos Rodríguez, M. y Rodríguez, D. (s/f). El concepto de calidad: historia, evolución e importancia para la competitividad. *Revista UNIVERSIDAD DE LA SALLE*, 48, 80-99.
- Cuenca, R. (2011). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 79-93.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Desarrollo Integral de la Familia. (2017). Lineamientos de la Estrategia Integral de Asistencia Social Alimentaria 2017. Recuperado de <http://dif.slp.gob.mx/descargas/normatividad/lineamientos-eiasa-20171.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2018). ACUERDO por el que se emiten las Reglas de Operación de PROSPERA Programa de Inclusión Social, para el ejercicio fiscal 2018. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/285177/ROP_PROSPERA_2018_dof.pdf
- Dubet, F. (2014). *Repensar la justicia social*. Argentina: Siglo XXI editores.

- Duque Daza, J. (2011). El desafío de la interinstitucionalidad como estrategia de gestión en programas de formación avanzada. *Uni-Pluri/versidad*, 11 (3).
- Edwards Risopatrón, V. (1991). El concepto de calidad de la educación. Santiago, Chile: UNESCO.
- Escolano, A. (1992). Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de Educación*, 298, 55-79.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. España: Paidós.
- Ezpeleta, J. (1992). Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En J. Ezpeleta, y A. Furlán (Comps.). *La gestión pedagógica de la escuela*. (Pp. 101-117). Santiago de Chile: Unesco.
- Fichter, J. (1994). *Sociología*. Barcelona: Herder.
- Filmus, D. (2008). El contexto de la política educativa. En Tenti, Fanfani (comp) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. (Pp. 27-34.). Argentina: Siglo XXI.
- Flores Crespo, P. (2012). *Implementación de políticas educativas. Los concursos de oposición y la Alianza por la Calidad de la Educación*. México: Garnica.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Fuentes, A., Cruz Pineda, O. y Segovia, G. (2016). *Actores, identidades y políticas educativas: Una revisión desde la Alianza por la Calidad de la Educación*. México: UPN.
- Furlan, A., Ledesmann, M. y Pasillas, M. (1992). La gestión pedagógica. polémicas y casos. En J. Ezpeleta, y A. Furlán (Comps.). *La gestión pedagógica de la escuela*. (Pp. 138-175). Santiago de Chile: Unesco.
- Gadamer, H. (1960). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

- Galeano, E. (2009). Estudio cualitativo de caso: el interés por la singularidad. En *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. Colombia: La Carreta Editores.
- Gasca Zamora, J. (2009). *Geografía regional. La región, regionalización y el desarrollo regional en México*. México: UNAM.
- Giddens, A. (1995). Tiempo, espacio y regionalización. En A. Giddens *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Paidós.
- Giroux, H. (2014). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). ¿Qué es la etnografía educativa? En J. Goetz y M. Lecompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. (Pp. 41-56). Madrid: Morata.
- Grondín, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Barcelona: Herder.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. Costa Rica: Printcente.
- Hargreaves, A. (1992) "El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor". *Revista de Educación*. 298. Pp. 31-53.
- Hernández García, J. (2010). Ideología, educación y políticas educativas. *Revista española de pedagogía*, LXVIII (245), 133-150.
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

- Imbernón, F. (2008). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España: Grao.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/biblioteca/ficha.aspx?upc=702825077280>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2006). *La calidad de la educación básica ayer, hoy y mañana*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Panorama educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: INEE.
- Joignant, A. (2012). Habitus, campo y capital. Elementos para una teoría general del capital político. *Revista Mexicana de Sociología*, 74(4), 587-618.
- Juárez Nemer, O. (2013). Las reformas educativas: el vínculo entre lo político, la política y las políticas. En Cruz Pineda O. y Juárez Nemer, O. (Coords.) *Políticas públicas. Sujetos y discursos hegemónicos*. (Pp. 27-43) México: Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación. Plaza y Valdés.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de dato. *FQS*. 6(2). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/997>
- Latapí, P. (1987). *Análisis de un Sexenio de Educación en México. 1970-1976*. México: Nueva Imagen.
- Lindblom, C. (2010). La ciencia de “salir del paso”. En *Política Pública*. Luis F. Aguilar (Comp.). México: Siglo XXI.
- Mandujano Bustamante, F. (2016). El tiempo en territorios rurales: La incorporación de los rasgos de la cultura local al currículo de escuelas rurales en Chile. En *Educación rural: experiencias y propuestas de mejora*. Diego Bolaños (Coord.). México: Colofón.

- Mannheim, K. (1987). *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*. México: FCE.
- Martínez Assad, C. (1992). Historia regional. Un aporte a la nueva historiografía. En Crespo Horario et al, *El historiador frente a la historia. Corrientes historiográficas actuales*. (Pp. 121-129). México: UNAM.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193.
- Mateo Rodríguez, J. y Bollo Manent, M. (2016). *La región como categoría geográfica*. México: UNAM.
- Meichsner, S. (2007). El campo político en la perspectiva teórica de Bourdieu. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, II (3), 1-22.
- Mercado Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centra en los niños*. México: FCE.
- Mouffe, C. (2011). *En torno a lo político*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Muñoz Izquierdo, C. (2013). Valoraciones recientes de los efectos educativos de los programas compensatorios que se han implementado en México. *REICE*, 11(2), 149-162.
- Namo de Mello, G. y Da Silva, T. (1992). La gestión en la escuela en las nuevas perspectivas de las políticas educativas. *La gestión pedagógica en las escuelas*, 44-63.
- Organización de Estados Interamericanos. (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. México: OEI.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001). Proyecto de recomendación sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXI (1), 113-131.

- 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*. Buenos Aires: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Declaración Universal de los Derechos Humanos. [Documento en línea] Recuperado de: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Ornelas, C. (2010). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*. México: Siglo XXI.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (Coord.). (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. Zaragoza, España: AUFOP, 68(24), 37-60.
- Pérez Gómez, A. (2009). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de significados de representación y de acción. *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* España: Morata.
- Perrenoud, P. (2011). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Grao.
- Piña Osorio, J. y Aguayo, H. (2012). El sujeto en la sociedad democrática. En Juan Manuel Piña Osorio (coord.). *Ciudadanía y educación. Diálogos con Touraine*. México: D. S.
- Pozner, P. (1997). La Gestión Escolar. En *Antología de gestión escolar*. (Pp. 33-58). México: SEP.
- Quiróz, R. (1992). La gestión pedagógica del currículo formal en las escuelas secundarias. Pp. 213-224.

- Ramírez Llorens, F. (2014). Sobre la extensión de la jornada escolar en Uruguay: ocho supuestos de la política educativa en debate. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIV (2),13-38.
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación*. México: Siglo XXI.
- Robertos Jiménez, J. (2010). Reflexiones desde la antropología en torno al concepto de región. *Revista Ketzalcalli*, 1, 3-10.
- Rodríguez, C., Quiles, L. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV (2),133-154.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruay, R. (2016). Modelo Colaborativo de Gestión Escolar para la Innovación Pedagógica en la escuela. *Boletín virtual*. 5(10). Pp. 49-55.
- Sacristán Gimeno, J. (1992). Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores. En J. Ezpeleta y A. Furlán (Comps.) *La gestión pedagógica de la escuela*. (Pp. 64-100). Santiago de Chile: Unesco.
- Sacristán Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. España: Morata.
- Sacristán Gimeno, J. (2009). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* España: Morata.
- Sacristán Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. España: Morata.
- Salmasi Villarroel, N. y Sánchez Carreño, J. (2013). La gestión escolar desde los proyectos educativos. *SABER. Revista multidisciplinaria del consejo de investigación de la Universidad de Oriente*, 25(3), 254-258.
- Sánchez Cerón, M. (2001). Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias educativas recientes en algunos países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXI (4), 55-97.

- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. México: McGraw-Hill.
- Santizo, C. (2016). Condiciones institucionales del trabajo colaborativo como estrategia de cambio del sistema educativo. *Perfiles Educativos*, XXXVIII (153), 154-167.
- Scmelkes, S. (2005). La desigualdad en la calidad de la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXV (3-4), 9-33.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). Alianza por la Calidad de la Educación. Consultado el 23 de noviembre del 2016, <http://www.sep.gob.mx/es/sep1/alianzaporlacalidaddelaeducacion#.WDWgSfnhDIU>
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa*. México: SEP.
- Stake. R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tarrés, M. (2013). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en investigación social*. México: El colegio de México, Flacso.
- Taylor, S. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Tedesco, J. (2005). *Opiniones sobre política educativa*. Buenos Aires: Granica.
- Tedesco, J. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. México: FCE.
- Tedesco, J. (2014). *Educación en la sociedad el conocimiento*. México: FCE.
- Tejada Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas*, 56, 20-30.
- Tenti, E. (2011). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI editores.

- Tenti, F. (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata. 4ª Edición.
- Valdés, A., Martínez, M. y Vales, J. (2010). Percepciones de Docentes con respecto a la Disciplina en la Escuela. *Psicología iberoamericana*, 18(1), 30-37.
- Van Langenhove, L. (2003). *Theorising Regionhood*, Bruges, Bélgica: UNU/CRIS e-Working Papers, No. W-2003/1.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Ideabooks.
- Villoro, L. (1997). *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. México: FCE.
- Yin, R. (1989). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos*. SAGE publicaciones.
- Zabalza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Interaccoes*, 22, 6-33.
- Zorrilla Fierro, M. y Villa Lever, L. (Coords.) (2003). Políticas educativas. En colección: *La investigación educativa en México, 1992-2002*, 9, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.