

ASPIRACIONES INCONCLUSAS: ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO,
INTENTO FALLIDO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

UNFINISHED ASPIRATIONS: *ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO*,
FAILED ATTEMPT AT EDUCATION POLICY

Emy J. Roblero Villatoro
chaparra_emy@hotmail.com
Universidad Autónoma de Chiapas
<https://orcid.org/0000-0003-3266-5819>

Carlos Rincón Ramírez
crincon_22@hotmail.com
Universidad Autónoma de Chiapas
<https://orcid.org/0000-0003-4008-2357>

Resumen

Uno de los programas emblemáticos de las políticas públicas del gobierno de México durante el período de 2006-2012 fue el Programa de Escuelas de Tiempo Completo. La creación de este programa se basó en reconocer que el rezago educativo era uno de los problemas nodales de la sociedad mexicana, por lo que, se debía revertir mediante estrategias de administración escolar. El objetivo fue mejorar la calidad de la educación en las escuelas de alta marginación. Para ello, se consideraron tres elementos fundamentales: la jornada escolar, los días de trabajo en el aula y la optimización del tiempo escolar. La lógica de la política educativa fue que, si estos tres elementos se articulaban didácticamente en el aula, las condiciones del rezago educativo se transformarían para mejorar los resultados de los aprendizajes de los alumnos de educación primaria. Se consideró el programa insigne del gobierno. Las posibilidades de transformación de las condiciones de la educación fueron centradas en las entidades y localidades con los índices más alto de rezago y problematización educativa. Chiapas fue de los primeros estados que se incluyó en el Programa por concentrar los más graves problemas de la educación y condiciones de vida de sus habitantes. Los datos históricos del rezago educativo lo ubican en el último lugar a nivel nacional. Es en este contexto educativo que las esperanzas de muchas niñas y niños chiapanecos para mejorar sus condiciones educativas y de vida, se centraron en este Programa. El discurso de la política educativa, enfatizó su importancia y trascendencia para el cumplimiento de las expectativas de la población escolar infantil. Con base en los elementos anteriores, en el presente artículo, derivado de un proyecto de investigación más amplio, que aborda la funcionalidad y las condiciones problemáticas del PETC; se analizan los fundamentos de la propuesta pedagógica, las características estructurales del contexto y los alcances de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las escuelas chiapanecas participantes.

Palabras clave

Política educativa, rezago educativo, educación primaria, pobreza.

Abstract

One of the flagship programs of the public policies of the government of Mexico during the period of 2006-2012 was the Full-Time Schools Program. The creation of this program was based on recognizing that the educational lag was one of the nodal problems of Mexican society, so it had to be reversed through school administration strategies. The aim was to improve the quality of education in highly marginalized schools. For this, three fundamental elements were considered: the school day, the days of work in the classroom and the optimization of school time. The logic of the educational policy was that if these three elements were articulated didactically in the classroom, the conditions of the educational lag would be transformed to improve the learning outcomes of primary school students. It was considered the government's distinguished program. The possibilities of transforming the conditions of education were focused on the entities and localities with the highest rates of educational backwardness and problematization. Chiapas was one of the first states to be included in the Program for concentrating the most serious problems of education and living conditions of its inhabitants. The historical data of the educational lag place it in the last place at the national level. It is in this educational context that the hopes of many Chiapas children to improve their educational and living conditions were focused on this Program. The discourse of the educational policy emphasized its importance and transcendence for the fulfillment of the expectations of the child school population. Based on the above elements, in this article, derived from a broader research project, which addresses the functionality and problematic conditions of the PETC; the fundamentals of the pedagogical proposal are analyzed, its structural characteristics of the context and the scope in the teaching and learning processes of the participating Chiapas schools.

Key words

Education policy, educational backwardness, primary education, poverty.



Argumentación institucional de la política educativa del Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC)

La creación del Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) se basó en el marco normativo sustentado en el Artículo 3° de la Constitución Política Mexicana, la Ley General de Educación, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012; y tuvo como antecedentes académicos experiencias internacionales de Uruguay, Chile, Estados Unidos y Alemania. Se creó a partir de una iniciativa de la Presidencia de la República como resultado de tres elementos de referencia emitidos por la UNESCO en el 2001 para mejorar la calidad de la educación básica en México: a) la duración de la jornada escolar, b) el número de días de trabajo efectivos del calendario escolar anual y, c) el uso efectivo del tiempo escolar en actividades con sentido educativo. Para este organismo internacional, la jornada de escolar, el número de días de trabajo y el tiempo escolar en actividades con impacto en los procesos y resultados educativos, son fundamentales para lograr transformaciones en el aprendizaje de la niñez que garanticen la calidad en el logro educativo.

Con base en estas referencias, la SEP asumió de las políticas públicas (SEP, 2007) las posibilidades para mejorar la calidad de la educación y que a su vez, los estudiantes incrementaran el nivel de los resultados educativos. Asimismo, reducir las desigualdades entre los grupos sociales cerrando brechas e impulsar la equidad para ofrecer una educación integral. Para ello, definió como objetivo principal generar ambientes propicios que permitieran ampliar las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo de competencias¹ de alumnos, conforme a los propósitos de la educación pública básica. En teoría, la propuesta del gobierno de México, centró las posibilidades de mejorar las condiciones de la educación

¹ El modelo pedagógico implementado en ese período, se basaba en el desarrollo de competencias básicas que deberían dominar los alumnos para demostrar las capacidades de aprendizaje en el aula. Este modelo diseñado por las políticas educativas que generaba y fomentaba la formación individualizada de los estudiantes, obstaculizaba la formación colectiva y potenciaba la personalización del alumno.

primaria en un solo programa; lo que evidenció de origen y fragilidad para revertir el rezago educativo en territorios caracterizados históricamente por los problemas educativos. Uno de esos territorios es Chiapas, que concentra desde la mitad del siglo XX los problemas más complejos de la educación en todo el país.

Es en esta dimensión educativa, que se plantearon diversas estrategias para atender la demanda de la sociedad por una mejora de la calidad de la educación básica y de los resultados de los aprendizajes de las niñas y niños mexicanos, particularmente, chiapanecos. Estas estrategias incluyeron respuestas a las necesidades de las condiciones institucionales para ampliar las oportunidades de los alumnos hacia el logro de los aprendizajes; posibilidades para atenuar las necesidades sociales, relacionadas con los cambios de la estructura familiar y la incorporación de las mujeres al mercado laboral; y medios para el aprovechamiento de los recursos humanos (directivos y profesores); así como la infraestructura (espacios escolares) existente en beneficio de los niños y de la calidad educativa que se les debería proporcionar.

La gran estrategia para lograr que estas aspiraciones educativas se hicieran realidad, se basó en los siguientes elementos: a) Ampliación de la jornada laboral, b) Propuesta pedagógica que incorporara las Líneas de Trabajo (Fortalecimiento de los aprendizajes sobre los contenidos curriculares, Uso didáctico de las TIC's², Aprendizaje de lenguas adicionales, Arte y cultura, Vida saludable, Recreación y desarrollo físico), y c) la disposición de tiempo específico para que el personal directivo y docente desarrollara actividades pedagógicas individuales y colectivas para favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje (SEP: 2009a).

Seis ejes transversales fueron los pilares del PETC: 1) la diversificación de las situaciones de aprendizaje, 2) La construcción de identidades y valores, 3) el ambiente para el aprendizaje, 4) la mejora de la calidad del trabajo escolar, 5) el componente lúdico y; 6) el trabajo colegiado y colaborativo. La propuesta pedagógica fue bastante ambiciosa y los retos educativos implicaban esfuerzos y compromisos de los diversos actores escolares, desde las propias autoridades educativas en los diferentes niveles de gobierno (federal, estatal y municipal), los

² Este elemento prácticamente estuvo ausente, ya que la mayor parte de las escuelas están ubicadas en localidades de alta marginación y carecían de los servicios más elementales como electricidad, conectividad y dispositivos tecnológicos en las escuelas que pudiesen fortalecer los objetivos del programa.

educadores y hasta los padres de familia y los alumnos, incluyendo las autoridades comunitarias. Teóricamente se planteó una reestructuración de las estrategias didácticas en el aula. Pero se quedaron intactos los contenidos educativos, las prácticas pedagógicas y los criterios de valoración de los aprendizajes. La conservación de estos factores, implicaron que la propuesta refuncionalizara la visión pragmática de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación en la educación básica, que estaba planteando la OCDE durante ese período. El modelo pedagógico basado en competencias, impulsado por los organismos internacionales en la década de los noventa del siglo pasado, continúa vigente.

El PETC inició en el ciclo escolar 2007-2008 en 15 entidades federativas³ con 500 escuelas y 136 mil niñas y niños de educación primaria. Posteriormente, para el siguiente ciclo escolar 2008-2009 se incorporaron 1,149 escuelas de las 31 entidades federativas y la Ciudad de México, antes Distrito Federal. Del conjunto de escuelas que se incorporan al Programa en la fase inicial, 80 escuelas fueron de Chiapas en las que laboraban 175 docentes para atender a 3,827 alumnos.

Con base en los documentos institucionales de la SEP ((SEP: 2009, 2009b, 2010, 2013^a y 2013b), las ETC deberían cumplir con los siguientes elementos:

1. Ofrecer el servicio educativo durante la jornada escolar completa a todos los alumnos de la escuela.
2. Lograr que todos los alumnos alcancen los aprendizajes esperados establecidos en los programas de estudio vigentes y que avancen en el logro de los rasgos del perfil de egreso de la educación básica y el desarrollo de las competencias para la vida.
3. Favorecer la educación inclusiva y eliminar o minimizar las barreras que interfieren en el aprendizaje de los alumnos.
4. Desarrollar la propuesta pedagógica de las ETC expresada en las Líneas de Trabajo Educativo: Lectura y Escritura, Desafíos Matemáticos, Arte y Cultura, y Actividades Didácticas con apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Adicionalmente, en educación indígena se incluyó la Línea Lectura y Escritura en Lengua Indígena.

³ Las entidades que inicialmente se incorporaron a este Programa fueron Aguascalientes, Baja California, Chihuahua, Distrito Federal, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Sinaloa, Tabasco, Tamaulipas, Veracruz y Zacatecas. En el segundo año se incorporó Chiapas.

5. Utilizar el tiempo de manera eficiente para cumplir con los propósitos de las asignaturas en la educación primaria.
6. Mejorar los procesos de gestión escolar, las prácticas de enseñanza y el trabajo colaborativo al centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
7. Construir ambientes seguros y propicios para el aprendizaje de los alumnos.
8. Ofrecer servicios de alimentación nutritiva en los casos que corresponda, conforme al marco regulador en esta materia. (SEP, 2013d)

Por tanto, la ampliación de la jornada de trabajo no se consideró un fin en sí mismo, sino un medio para incorporar estrategias pedagógicas y acciones didácticas que coadyuvaran a transformar los procesos educativos y como resultado de los mismos, mejorar el logro de los aprendizajes de los niños de educación básica. Por lo que cada escuela debería desarrollar mecanismos para asegurar la retención y facilitar los aprendizajes esperados en todos los niños, mediante la disposición de materiales educativos adicionales y pertinentes, utilizando recursos directos de apoyo a la gestión y a las acciones para la mejora de resultados de la escuela; además, instrumentar mecanismos de descarga administrativa tanto al personal docente como directivo; incorporar esquemas renovados y eficaces de supervisión escolar, entre otros aspectos que beneficiarían el aprendizaje de los alumnos que a su vez, deberían ser apoyados por diferentes elementos y condiciones para generar una nueva escuela. Como se observa en los elementos planteados en este párrafo, el sentido burocrático administrativo del programa estaba fortalecido con la estructura argumentativa de los diferentes componentes de la propuesta institucional.

Asimismo, el PECT tenía contemplado fortalecer los procesos de la gestión escolar, mediante la participación de los colectivos de docentes y directivos para realizar diagnósticos que permitirían identificar necesidades educativas de los alumnos, analizar los resultados de las evaluaciones internas y externas⁴, y construir

⁴ Las evaluaciones de los aprendizajes de los alumnos serían aplicadas primero, por los profesores de las escuelas que estaban participando en el programa; posteriormente, los resultados serían corroborados por las autoridades educativas, específicamente los supervisores escolares. Estos últimos, determinarían si los aprendizajes estaban respondiendo a los propósitos educativos planeados.

estrategias que contribuyeran a mejorar las prácticas de enseñanza para que a su vez, mejoraran los aprendizajes. También se tenía previsto organizar y usar racionalmente el tiempo, regulado con un mínimo de 6 horas y un máximo de 8 horas por jornada escolar.

La ruta institucional construida por la política educativa mexicana se basó en 3 ejes fundamentales: 1) transformación de la práctica docente, mediante la actualización y profesionalización, 2) ampliación de la jornada laboral, incorporando contenidos educativos que no contemplaba las propuestas curriculares de educación primaria y 3) asistencia alimentaria con la participación de los padres de familia y las autoridades ejidales.

La realidad problematizada del contexto escolar

Durante el proceso de investigación se obtuvo información relacionada con las percepciones que tenían los docentes respecto al PETC y las posibilidades objetivas para lograr las expectativas de la política educativa. Se dividió en dos periodos el proceso de indagación. En el primer periodo, se realizó un análisis de los documentos oficiales y trabajos de investigación relacionados con el PETC; utilizando para ello, la técnica del análisis de texto. Posteriormente, en el segundo periodo se realizó un estudio diagnóstico para identificar las características de profesionalización y el nivel de actualización de los docentes de educación primaria de las ETC con respecto al currículum y al PETC, con el propósito de tener una visión integral del estado actual en que se encontraba la práctica docente de quienes trabajan en este programa. Para ello, se aplicaron técnicas de investigación como el cuestionario, grupos focales y entrevistas.

El universo de las ETC en Chiapas fue de 1,562 escuelas de educación básica, 3,340 docentes y 77,232 alumnos; que incluyó los niveles de preescolar, primaria y telesecundaria.

CICLO ESCOLAR 2013-2014			
Escuelas en general			
	Escuelas	Docentes	Alumnos
<i>Preescolar</i>	29	48	1,227
	37	58	1,907
	14	39	925
	Subtotal	80	145
<i>Primaria</i>	445	804	21,713
	667	1551	35,368
	12	12	174
	1	7	112
	167	218	3,642
	107	351	6,759
Subtotal	1,399	2,943	67,768
<i>Telesecundaria</i>	83	252	5405
Total general	1,562	3,340	77,232

Del total del universo de los tres niveles de las escuelas de educación básica, se definieron criterios de elegibilidad. Uno de los criterios fue que las escuelas, los docentes y los alumnos que, participando en el PETC, tuvieran más de tres ciclos escolares, para identificar elementos significativos para los análisis, tanto cuantitativos como cualitativos; de tal manera que el procesamiento de la información derivada de la aplicación de los instrumentos de investigación, permitiera cualificar los datos estadísticos.

A su vez, el criterio de elegibilidad de la población objeto de estudio se basó en considerar a las escuelas de Educación Primaria Indígena Federalizada, Primaria Federal Escolar y Primaria Estatal; las cuales, en su conjunto representaron 285 escuelas, 627 docentes y 13,785 alumnos.

POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO
ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA PETC

Nivel	Municipios ⁵	Escuelas	Alumnos	Docentes
Primaria Indígena Federalizada	33	89	3,901	163
Primaria Federal	49	154	7,348	330
Primaria Estatal	24	42	2,532	134
TOTALES		285	13,781	627

De esta población objeto de estudio, se consideró tomar una muestra del 30% (85) de las ETC y el 100% (627) de los docentes; a quienes se les aplicaron las técnicas e instrumentos de investigación de cuestionario, grupos focales, entrevista y observación directa mediante el trabajo etnográfico.

Una vez definidas las estrategias técnicas y logísticas para la aplicación de los instrumentos de investigación, la muestra de la población/objeto de estudio fue la siguiente:

	Municipios	Escuelas	Alumnos ⁶	Docentes
TOTALES	52	101	9,654	535

La información que se procesó fue de 101 escuelas que están ubicadas en 52 municipios de Chiapas. En estas escuelas, se encontraban laborando 535 docentes que atendieron a 9,654 estudiantes; de los cuales 210⁷ docentes participaron respondiendo los instrumentos de investigación.

Durante el segundo período de la investigación se realizó el procesamiento de los datos obtenidos, tanto cuantitativos como cualitativos y como resultado del mismo, se identificaron los elementos que habían coadyuvado al fortalecimiento o

⁵ El dato de los municipios no es sumatorio porque en el mismo, se localizaron las cuatro modalidades educativas de educación primaria.

⁶ El número de alumnos y docentes no correspondió al programado en el proyecto de investigación, porque éste inició un año posterior (2015) a su aprobación (2014), ya que en esa fecha, se asignó el recurso financiero para su realización; por lo que, los datos estadísticos tuvieron modificaciones durante dos ciclos escolares.

⁷ Del cien por ciento de los docentes elegidos como muestra, el 51.1% participó en el proyecto de investigación.

impactado en el debilitamiento del Programa. Las técnicas que se utilizaron fueron la entrevista personalizada y los grupos focales dirigidos a directivos y docentes.

Para fortalecer los elementos de análisis se realizaron entrevistas y observaciones directas en las ETC y comunidades mediante el trabajo etnográfico. Los sujetos que proporcionaron la información fueron alumnos y padres de familia de las escuelas. Posteriormente, se aplicaron las técnicas de análisis de texto, grupos focales y un seminario-taller.

El discurso institucional en la contradicción de la realidad social

Del conjunto de elementos que caracterizaron las ETC, los docentes deberían desempeñar un papel fundamental para el logro de los objetivos y metas educativas del PECT. Fueron considerados como los principales actores que estaban constituidos en colectivos de profesionales pedagógicos, que tenían la importante tarea de transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje para garantizar mejores niveles en el logro educativo; por lo que, la política educativa para la administración escolar definió que los docentes deberían:

1. Acudir puntualmente a laborar los días estipulados en el calendario escolar y durante el horario establecido en la ETC, con apego a su jornada laboral, absteniéndose de abandonar sus funciones durante este tiempo.
2. Asumir una actitud de respeto, compromiso y responsabilidad hacia su función educativa.
3. Propiciar que en el plantel impere un ambiente de aprendizaje sano, tolerante, libre de discriminación, acoso, malos tratos, violencia y adicciones con base en el respeto a los derechos humanos; así como lograr un ambiente de confianza, cooperación, respeto y calidez en el aula, que estimulara el aprendizaje y la inclusión de todos los alumnos.
4. Identificar necesidades, logros y dificultades de aprendizaje de los alumnos, a través de una evaluación con enfoque formativo, a fin de definir diversas estrategias de intervención docente que contribuyeran a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y que ayudaran a mejorar la formación y la participación de los alumnos en el proceso educativo.

5. Diseñar, planificar, desarrollar y evaluar situaciones, secuencias didácticas y proyectos acordes con los enfoques de los programas de estudio vigentes, y aplicar la propuesta pedagógica de las ETC expresada en las Líneas de Trabajo Educativo dirigidas al grupo de alumnos que atienda.
6. Fomentar que todos los alumnos desarrollaran procesos de aprendizaje en los que movilizaran sus saberes, busquen diversas soluciones a los retos que enfrentan y generen experiencias de aprendizaje significativas.
7. Promover la participación de todos los alumnos y tomar en cuenta su conocimiento y experiencia adquirida fuera de la escuela para el desarrollo de las actividades didácticas.
8. Colaborar en las tareas de organización de la escuela y contribuir en el diseño, la realización, el seguimiento y la evaluación del plan de mejora escolar.
9. Participar en el Consejo Técnico Escolar o en el de zona de escuelas multigrado, según correspondiera, para llevar a cabo procesos de mejora continua de los aprendizajes de los alumnos, favoreciendo el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares.
10. Participar en la creación de las condiciones y en el desarrollo de acciones de seguridad para todos los alumnos durante la jornada escolar.
11. Actualizarse de forma permanente para responder a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.
12. Estrechar y mantener a lo largo de todo el ciclo lectivo vínculos de trabajo colaborativo con las familias para que apoyaran en las tareas de la escuela, así como informarles sobre el avance académico de sus hijos.
13. En los casos de escuelas de educación indígena, los maestros también deberían:
 - Cumplir con la obligación de atender pedagógicamente a los alumnos en su cultura y su lengua.

- Apreciar y promover el uso de la lengua indígena; asimismo, valorar y dar cabida a los conocimientos de los pueblos originarios en el proceso educativo.
- Llevar a cabo procesos de contextualización y diversificación curriculares con la intención de mejorar la formación de los alumnos, considerando el establecimiento de vínculos entre los conocimientos comunitarios y los aprendizajes esperados de las asignaturas de educación primaria. Impulsar la colaboración de diferentes agentes comunitarios en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- Propiciar que las familias de los alumnos sean sensibles a la importancia del uso de la lengua materna en el contexto escolar. (SEP, 2013d)

El papel que el docente debería cumplir para garantizar que el modelo pedagógico propuesto por el PETC contribuyera a mejorar los resultados del logro escolar de los alumnos de educación básica, no solo se consideró fundamental, fue planteado como uno de los principales elementos de la estructura escolar que lo componían, que junto con las condiciones de vida de las comunidades escolares y del contexto donde se encontraban ubicadas, podrían influir –en mayor medida–, para que se mejorara la calidad de la educación básica. No obstante, este requerimiento, la propia estructura organizativa diseñada por la SEP incorporó múltiples requisitos administrativos y actividades que deberían realizar los docentes, a tal grado que empezaron a generar mecanismos de burocratización que, a su vez, desgastaron las posibilidades de respuesta eficiente a las fundamentaciones pedagógicas del Programa.

A estos elementos administrativos planteados por las políticas educativas, se incorporaron argumentos de la realidad problematizada, para comprender las condiciones estructurales en las que se propuso la implementación de estas políticas educativas. El número de escuelas y docentes que estaban en el Programa fue significativo para Chiapas, porque en ese momento, el 26% de población pertenecía a un pueblo originario⁸; 110 de los 122 municipios son de alta y muy

⁸ En Chiapas pertenecer a un pueblo originario significa ser discriminado, excluido y marginado; además, vivir en condiciones precarias de salud, educación, vivienda. Estas condiciones son históricas

alta marginación (Gobierno del Estado de Chiapas, 2013); 64% de la población mayor de 15 años vivía en condiciones de rezago educativo⁹; ocupaba el primer lugar en analfabetismo con el 21.3% (560,430 analfabetas); el 99.2% de las comunidades siguen siendo poblaciones rurales; y el 74% de las 19,386 localidades son habitadas por menos de 100 habitantes. Además, el 40.1% de las escuelas (3,422 escuelas) son de organización unitaria; el 19.5% (1,662 escuelas) son bidocentes; el 10.4% (889 escuelas) tridocentes; el 5.1% (435) son tetradocentes; el 3.6% (306) son pentadocentes y 21.3% (1,822) son de organización completa (Gobierno del Estado de Chiapas, 2013). Por tanto, las condiciones educativas, sociales, económicas y de infraestructura han complicado y dificultado las posibilidades de aprendizajes significativos y de calidad de las niñas y los niños chiapanecos.

Aun cuando los datos de la realidad expresaron condiciones de problematización aguda y evidenciaron la necesidad de que el gobierno propusiera una propuesta integral para mejorar las condiciones de vida de la sociedad; en la realidad las respuestas de las políticas públicas han sido de omisión y olvido. La educación siempre ha sido uno de los problemas nodales en las comunidades chiapanecas. Hoy, continúa con las mismas condiciones de deterioro y abandono de las políticas gubernamentales.

Las escuelas de educación básica que fueron atendidas por el PECT son públicas, que tienen población escolar en condiciones desfavorables y que se encuentran ubicadas en contextos marginales, indígenas o migrantes. Para garantizar el cumplimiento de las metas propuestas el Programa incluyó apoyos económicos a docentes, directivos y personal de apoyo; fortalecimiento de la autonomía de la gestión de las escuelas; servicios de alimentación; e implementación local.

El contexto de la realidad de los docentes de educación primaria que laboraban en las ETC en Chiapas, fue uno de los elementos que incidieron en los procesos de capacitación y profesionalización y que no se concretarán las estrategias didácticas planeadas para las prácticas docentes. Aunado a ello, las condiciones laborales estaban matizadas por diversos factores, que se expresaron

y fueron las razones fundamentales por las cuales el EZLN se organizó para levantarse en armas en 1994 en contra del gobierno de México.

⁹ Actualmente el dato de pobreza se ha incrementado al 75.5% (CONEVAL: 2020).

en los aprendizajes de los alumnos de educación primaria. Incluyendo los argumentos personales para incorporarse al Programa. La mayor parte de las comunidades donde se instrumentó el Programa están ubicadas en lugares distantes y con dificultades de comunicación para el acceso. En la mayoría de ellas no hay transportes para movilizarse y los educadores tienen que transitar varias horas a pie. Estas condiciones impactaron negativamente los procesos de capacitación, ya que las asesorías se impartieron en las cabeceras municipales y muchos docentes no tuvieron la información de los tiempos y fechas en que realizaron; por tanto, fue imposible que participaran en los cursos. La importancia de los docentes para profesionalizarse fue muy elevada, ya que consideraron que la incorporación de nuevos contenidos educativos vinculados con el modelo del PETC mejoraría la práctica pedagógica y coadyuvaría y los procesos de aprendizaje de los alumnos. Las expectativas se fueron expresadas de la siguiente manera.

Qué importancia tiene profesionalizar de los docentes		
	Abs.	Rel.
Muy importante	78	37%
Algo importante	28	13%
Importante	21	10%
Poco importante	13	6%
Nada importante	19	9%
N/C	51	24%
Total	210	100%

El 60% (muy importante, algo importante, importante) de los docentes entrevistados estaba convencido que la actualización y capacitación, eran dos elementos pedagógicos fundamentales para promover propuestas formativas que coadyuvaran primero, al conocimiento del modelo propuesto; y segundo, a la profesionalización, que fortaleciera las prácticas docentes en el aula. La profesionalización se entendió como la incorporación nuevas estrategias didácticas y el uso de nuevas las herramientas instruccionales en el aula. La profesionalización de los docentes se fundamentaba en los procesos de pedagógicos de formación inicial; y las estrategias promovidas por la SEP para

mejorarlos, se centraban en la actualización de criterios normativos administrativos y adecuaciones curriculares.

Se identificó que uno de los problemas nodales de la educación básica se encontraba en dos elementos fundamentales. Primero, en las condiciones de la profesionalización de los docentes y segundo, en sus condiciones existenciales y en la de los alumnos y padres de familia. No obstante, estas dos consideraciones, el tema central del proyecto se basó en la profesionalización de los docentes y el nivel de comprensión de los contenidos educativos y curriculares del modelo educativo de PETC. La profesionalización entendida como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes que los docentes deberían dominar como parte de las estrategias formativas promovidas por el modelo educativo mexicano. Determinadas ambas estrategias, desde las visiones centralizadas de los funcionarios que administraban la educación en México. Esta percepción estaba asociada a posibilidades de mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Que mejoren los aprendizajes de los niños		
	Abs.	Rel.
Muy importante	66	31%
Algo importante	30	14%
Importante	27	13%
Poco importante	26	12%
Nada importante	7	3%
N/C	54	26%
Total	210	100%

Las percepciones de los docentes sobre la importancia del Programa para mejorar los aprendizajes de los alumnos fueron elevadas. Para el 58% (muy importante, algo importante, importante) representaba posibilidades para coadyuvar a crear condiciones pedagógicas diferentes de la educación en el aula.

El tema de la burocracia administrativa del Programa fue uno de los elementos que mayor respuesta significativa tuvo por parte de los profesores que participaron en el estudio. Respecto a la pregunta de la importancia de la burocracia administrativa en los procesos educativos, las respuestas se reflejan en el siguiente cuadro.

Qué piensa de los criterios administrativos

	Abs.	Rel.
Muy importante	35	17%
Algo importante	16	8%
Importante	26	12%
Poco importante	19	9%
Nada importante	48	23%
N/C	66	31%
Total	210	100%

El 37% de los profesores indicaron que las exigencias administrativas incluidas en el Programa eran importantes, pero consideraban más importante que se evaluaran antes de aplicarlas, ya que ya que el desempeño laboral se obstaculizaba por su carácter burocrático y la inversión del tiempo y esfuerzo que significaba llenar la documentación requerida. La tradición administrativa del sistema educativo se ha caracterizado por la burocracia y la gestión de los procesos. Parte importante del tiempo que destinan los docentes para la planeación escolar, se concentra en rendir informes administrativos de manera permanente, afectando los tiempos destinados a la planeación didáctica, preparación de clases y los espacios de descanso. Por ello, expresaron preocupación por la cantidad diversa de actividades administrativas que debería cumplir.

La burocratización de los procesos educativos sin la construcción de mecanismos claros de comunicación y sin estrategias pedagógicas para refuncionalizar la información que rinden los docentes, no favorecen prácticas pedagógicas motivadoras. Al contrario, los docentes la conciben como responsabilidades laborales impuestas por las autoridades educativas, que no contribuyen a los procesos educativos del aula. Además, utilizan tiempo destinado a la convivencia familiar con las complicaciones que ello deriva. Los docentes consideran que el llenado de informes y documentos no tienen impacto en la calidad de la educación porque no se ha construido un sistema de administración escolar que se articule con los procesos de actualización docente y vinculación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. La

burocracia administrativa debería tener un sentido para mejorar las condiciones de la educación. Por ello fue que uno de los primeros reclamos que expresaron los docentes fue la diversidad de actividades administrativas que debería realizar.

Los intereses que motivaron a los docentes fueron diversos, desde quienes estaban motivados por incorporarse a un nuevo proyecto educativo que proponía nuevas formas pedagógicas que podrían contribuir a mejorar las complejas condiciones del rezago educativo en comunidades que siempre había estado marginadas y excluidas de las políticas sociales; hasta quienes consideraron que se presentaban posibilidades para mejorar los ingresos salariales. El Programa despertó expectativas en la mayoría de los docentes, tanto para quienes estaban interesados en formar parte del colectivo que tenía oportunidades para coadyuvar a la transformación de la educación en las comunidades rurales y marginadas, hasta quienes visualizaron que estaba presente una de las posibilidades para mejorar los ingresos salariales y sus condiciones de vida.

Me interesa el PETC		
	Abs.	Rel.
Muy importante	41	20%
Algo importante	56	27%
Importante	30	14%
Poco importante	12	6%
Nada importante	6	3%
N/C	65	30%
Total	210	100%

El 61% de los docentes consideró que era importante, algo importante y muy importante el Programa, por lo que generó expectativas que influyeron en las decisiones para la incorporación. Fue un programa que contó con los respaldos de las instancias de los gobiernos nacional y de las entidades federativas, además de los recursos económicos suficientes para su operación. Las expectativas educativas se conjuntaron con las motivaciones materiales, relacionadas con la propuesta de obtener ingresos económicos adicionales.

En el conjunto de las percepciones de los docentes, estuvo presente el factor económico, que influyó en la decisión para que se incorporaran al Programa. La incorporación de un estímulo económico, no asociado al salario base, incidió en que el 47% (muy importante, algo importante, importante) de los docentes participaran.

Recibo una compensación		
	Abs.	Rel.
Muy importante	16	8%
Algo importante	33	16%
Importante	48	23%
Poco importante	21	10%
Nada importante	21	10%
N/C	71	33%
Total	210	100%

El estímulo económico tuvo un significado importante en la participación de las docentes, ya que representaba posibilidades para mejorar los ingresos y amortiguar la crisis económica imperante en esos años. Los salarios de los docentes no son suficientes en lo general, para resolver las necesidades materiales de la vida cotidiana familiar. Por lo que, la propuesta de participar en un programa que no formaba parte de la estructura convencional de la organización escolar; que además de contar con apoyos financieros para la manutención de los alumnos, la infraestructura para los servicios alimenticios, les otorgaría un ingreso no considerado en el salario, fue atractiva para muchos de ellos.

El docente participa por el apoyo económico		
	Abs.	Rel.
Muy importante	29	14%
Algo importante	21	10%
Importante	38	18%
Poco importante	25	12%
Nada importante	20	10%
N/C	77	37%
Total	210	100%

Como se observa en los dos últimos cuadros, el 47% de los encuestados en el primero y el 42% en el segundo, otorgaban como prioridad el tema financiero.

La importancia de este indicador, reflejó las condiciones y necesidades de vida de los docentes, que no eran las más propicias y adecuadas salarialmente en esos años; y que los compromisos y responsabilidades laborales estaban articulados a su vida cotidiana; que implicaba mejorarlas mediante la incorporación en esta propuesta educativa.

Otro elemento importante de las percepciones de los docentes con respecto a esta propuesta, fue la relacionada con Secretaría de Educación Pública. En México las políticas educativas no se han fundamentado en la construcción de un modelo educativo que responda a las necesidades de formación generacional, que, a su vez, defina un sistema de principios epistémicos, filosóficos, pedagógicos, sociales, culturales, económicos y políticos, que se diseñe con base en las características que deben tener las futuras generaciones en un horizonte de larga duración. Las decisiones de la política educativa se han basado en los intereses de los grupos de poder de los gobiernos en turno. Así, este programa fue diseñado por el gobierno del Partido Acción Nacional (PAN), tuvo continuidad en el próximo gobierno dirigido por el Partido Revolucionario Institucional (PRI), pero impulsó una nueva reforma educativa. Posteriormente, el nuevo gobierno dirigido por el Partido Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA), canceló la reforma promovida por el PRI y el PETC creada por el PAN. Estos antecedentes no han pasado desapercibidos por los docentes, se reflejaron en las respuestas que emitieron sobre la percepción que tienen de la SEP.

Es un programa más de la SEP		
	Abs.	Rel.
Muy importante	38	18%
Algo importante	74	35%
Importante	21	10%
Poco importante	12	6%
Nada importante	2	1%
N/C	63	30%
Total	210	100%

Para el 60% (muy importante, algo importante, importante) de los docentes el PETC es un programa más que impulsó el gobierno para justificar la política educativa. Para los docentes de Chiapas, que militan en el Movimiento

Magisterial, fue considerado como una estrategia para desviar la lucha de los maestros, quienes históricamente desde 1979 habían planteado no solo mejorar sus ingresos salariales; también mejorar la vida de los alumnos, había sido una de las demandas incorporadas a las movilizaciones. En el fondo no resolvió los problemas estructurales de las condiciones educativas. A 11 años de distancia de haberse implementado las condiciones de la educación continúan compleja. En Chiapas el rezago educativo representa el 32.5% (CONEVAL: 2020) y las condiciones de pobreza y marginación al 75.5% (4'218,000 habitantes).

Asociada a la respuesta anterior, se identificaron dos elementos importantes de las apreciaciones que expresaron los docentes. Una de las preguntas que se incluyeron, fue si se resolvería los problemas de la educación, las respuestas fueron las siguientes.

No va resolver los problemas de la educación

	Abs.	Rel.
Muy importante	5	2%
Algo importante	28	13%
Importante	50	24%
Poco importante	29	14%
Nada importante	25	12%
N/c	73	35%
Total	210	100%

El 39% de los docentes estaba convencido que no se resolverían los problemas de la educación, porque no solo eran estructurales en las comunidades rurales; sino porque consideraron que los fundamentos del Programa no garantizaban transformaciones de fondo. Entendían que la lógica del gobierno fue instrumentar un programa paliativo y no uno de transformaciones estructurales. El segundo elemento se relaciona con una de las necesidades educativas, que hoy en día se hacen necesarias para el mejoramiento de la calidad de la educación, el uso de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Servicio de internet		
	Abs.	Rel.
Buena	1	11%
Regular	2	22%
Mala	6	67%
Total	9	100%

Desafortunadamente, solo 9 escuelas tenían acceso a internet y una, contaba con conectividad buena. Este dato es la expresión de la gravedad del rezago educativo y de las condiciones de marginación y exclusión social que viven los niños que estudiaron en las escuelas que se incluyeron en el Programa. En las comunidades que tienen complicaciones comunicativas y no se puede acceder a ellas con vehículos, las niñas y niños viven no tienen posibilidades de incorporar otro tipo de información y conocimientos que contribuyan adquirir visiones sobre comunidades y alumnos de otras comunidades. El aislamiento comunitario impide reflexionar sobre las realidades de otras comunidades y reduce las expectativas de los alumnos.

Nota metodológica

Para el desarrollo de la investigación se construyeron seis campos de información, que incluyeron tanto datos generales de los centros escolares como de los docentes (conocimiento y actualización), la estructura organizativa del Programa, así como la información sobre el mismo.

Datos del instrumento aplicado a los docentes		
Campos de información	Abs.	Rel.
I Datos generales del centro de trabajo	4	5%
II Datos generales del profesor/a	8	9%
III Conocimientos del docente sobre el PETC	22	26%
IV Conocimientos pedagógicos	16	19%
V Gestión y administración educativa	10	12%
VI Actualización docente	25	29%
	total	85 100%

De los seis campos de información proporcionada por los docentes, tres de ellos tuvieron un peso significativo. El 29% de la información estuvo relacionada con la actualización docente, el 26% con el conocimiento de los docentes sobre el PETC y el 19% con el conocimiento pedagógico. El 74% de la información que se obtuvo de los profesores de educación básica estaba vinculada con la profesionalización, lo que indica que, los datos obtenidos aportaron significativa para la construcción de una propuesta de profesionalización docente que coadyuve a mejorar las condiciones tanto de la práctica docente como de los aprendizajes de los alumnos.

Con respecto al trabajo de etnografía se construyeron tres campos de información.

Datos del instrumento del trabajo etnográfico		
Campos de información	Abs.	Rel.
I Práctica docente	10	38%
II Actividades extraclase	9	35%
III Infraestructura escolar	7	27%
Total	26	100%

En el caso del instrumento aplicado a la práctica docente, mediante la observación etnográfica, se integró con tres campos de información. Información relacionada con la práctica docente, información relacionada con las actividades extraclase que realizan los docentes, e información relacionada con las condiciones de infraestructura física de las escuelas.

Conclusiones

Las conclusiones derivadas del proceso de investigación, se contrastaron con dos documentos, resultado de evaluaciones del Programa, que realizaron la Universidad Autónoma de Aguascalientes y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL).

Uno de las reflexiones significativas es que se advierte la ausencia de información relacionada con elementos vinculados con una propuesta de orientaciones pedagógicas, que guíe el desarrollo de la educación integral de los educandos, mediante el aumento de las oportunidades de aprendizaje y la aplicación de la estrategia de extensión del horario de la jornada escolar. La ampliación de la jornada de trabajo, se cumplió como un requisito más de las responsabilidades que deberían cumplir los docentes;

El modelo pedagógico promovido por el gobierno federal en este programa, dejó intacto el sentido pragmático de los fundamentos ideológicos del neoliberalismo educativo. La pobreza, la marginación y la exclusión social no fueron integradas como factores determinantes para transformar los procesos educativos. Fue evidente la ausencia de una posición y accionar político de los docentes que garantizara transformaciones integrales de la educación (Rincón: 2004), articulando los elementos estructurales del Programa con las acciones para mejorar las condiciones de los alumnos. La alimentación a las niñas y niños no incidió en los aprendizajes, ni contribuyó en la calidad de la educación.

Durante el ciclo escolar 2013-2014 en Chiapas participaron en el PETC 1,562 escuelas con 3,340 docentes que atienden a 77,232 alumnos¹⁰ quienes vivían en 104 de los 122 municipios que conforman la geografía estatal; y en los 55 municipios que forman parte de la Cruzada Nacional Contra el Hambre existen ETC. Ello implicaba que la política educativa debió estar articulada a las estrategias de operatividad del programa que tenía como propósito desterrar el hambre en las comunidades marginadas. En teoría, el supuesto del discurso político garantizaba la articulación; pero en la práctica no funcionó así. Por un lado, la cruzada contra el hambre fue la estrategia insigne del gobierno (2012-2018) que tuvo como objetivo mejorar las condiciones de vida de millones de habitantes y operó sin articularse las acciones del PETC; lo que implicó que los dos programas operaran independientes una de otra. Los propósitos de cada uno de ellos fueron diferentes. El primero, se basó en acciones de mejoramiento de la alimentación de población con estrategias políticas para la consolidación del partido que estaba en el poder.

¹⁰ En este universo se encuentran Centros Escolares de Preescolar Indígena Federal, Preescolar General Federal, Primaria Indígena Federalizada, Primaria General Federal, Preescolar Federal Estatal, Primaria Estatal y Telesecundaria Estatal.

El incentivo del ingreso adicional a los docentes no garantizó mayores compromisos pedagógicos en el aula, porque los docentes no lograron articular el mejoramiento de vida, mediante los estímulos económicos que percibieron, porque no fueron partícipes de la construcción del modelo pedagógico y se incorporaron no motivados por las necesidades educativas de los alumnos, principalmente lo hicieron por mejorar sus condiciones de vida. La burocratización del programa mismo absorbió la mayor parte del tiempo y concentró los esfuerzos individuales de los docentes.

Ante estas realidades complejas y problematizadas por el contexto donde vive la mayoría de los alumnos de educación básica, el modelo pedagógico de las ETC fue diseñado para contribuir no solo a mejorar el logro académico, sino también sus condiciones de vida. Por ello, se incorporó el componente de apoyo de alimentación para garantizar una vida saludable. Sin embargo, las posibilidades reales. Sin embargo, en la práctica la participación de los padres de familia y las autoridades ejidales no tuvieron las respuestas que había planificado. En muchas de las comunidades se dedicaron a elaborar los alimentos sin incorporar criterios nutricionales que garantizaran alimentos sanos y nutrientes. No tenían información de las condiciones nutricionales que deberían tener; por lo que se continuó reproduciendo el modelo de alimentación que cotidianamente consumían. Simplemente, se incrementó la cantidad de alimentos, pero sin mejorar la calidad de los mismos.

En el documento *Informe Final de la Evaluación del Diseño del Programa Nacional de Horario Extendido en Primaria. Programa Nacional Escuelas de Tiempo Completo* elaborado por la Universidad Autónoma de Aguascalientes en diciembre del 2008, se evidenció la carencia de un diagnóstico integral sobre el Programa y “la ausencia de una propuesta de orientaciones pedagógicas que guíe el desarrollo de una educación integral de los educandos mediante el aumento de las oportunidades de aprendizaje y teniendo como estrategia la extensión del horario de la jornada escolar” (Zorrilla Fierro, 2008). También, se reconoció que las reuniones programadas para la capacitación del personal de las Coordinaciones Estatales, no garantizaron la eficacia de la misma.

Además, no obstante que se indicó que las instancias estatales promovían la formación continua de maestros en servicios, no se presentaron evidencias que sustenten dicha afirmación. Sin embargo, una de las recomendaciones que se hizo

en el documento es que “Urge atender la definición de las orientaciones pedagógicas y de gestión del centro escolar en el marco de ampliación de las oportunidades de aprendizaje”. En el Informe no identificaron características de la profesionalización y actualización de los directivos y docentes que laboran el Programa. Por tanto, no hay elementos para valorar el impacto que la actualización, preparación y profesionalización docente tiene en la práctica docente y cómo ésta a su vez, influye de manera positiva en el logro académico de los alumnos.

En otro documento *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2012-2013*, realizada por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo, se identificaron debilidades y fortalezas del PETC. En el caso de las debilidades hay dos elementos que son importantes considerar; primero que: no hay una evaluación de impacto y segundo, que no hay estudios que den cuenta de los efectos secundarios del Programa. En lo que respecta a las fortalezas hay tres elementos significativos; primero es que el Programa es que fue aceptado por los docentes, directivos padres de familia y alumnos; segundo, que se había incrementado su cobertura; y tercero, que los procedimientos para seleccionar y otorgar los apoyos fueron los adecuados. Sin embargo, no hay ninguna referencia a la preparación profesional, la capacitación y actualización pedagógica de los docentes; tampoco se hace alusión al nivel de conocimiento que tienen sobre el modelo pedagógico, la metodología, estrategias y técnicas didácticas empleadas en la ETC.

El presente artículo es un primer análisis que se ha realizado sobre el programa educativo más importante del período de gobierno 2006-2012. Dos conclusiones integrales son fundamentales para entender las políticas educativas en México. La primera es que los modelos pedagógicos que se han implementado en el aula, no han atendido las necesidades estructurales de las necesidades educativas de los alumnos de educación básica, porque se han diseñado como propuestas de gobierno y no de una política de Estado. La segunda, es que la diseñan como políticas de los gobiernos en turno, no como estrategias pedagógicas de continuidad para favorecer los procesos de formación. Este tipo de decisiones ha implicado que el siguiente gobierno las cancela y diseña una nueva propuesta; muchas veces diferente y contradictoria. Por lo que, el sentido de la continuidad en los procesos educativos, está ausente, pero la lógica de los gobiernos es cancelarlos y proponer otros programas educativos. Así se demostró con la llegada

del Gobierno del Movimiento de Regeneración Nacional que canceló el PETC sin haber realizado ninguna evaluación del impacto educativo en las comunidades escolares; simplemente porque se le vinculó con el modelo educativo neoliberal. Incluso, en el 2020 no se asignaron los recursos necesarios para su operación, recortando el 100% del presupuesto con el que operaba.



Referencias

- CONEVAL. (2013). *Informe de Evaluación Específica de Desempeño 2012-1013. Programa Escuelas de Tiempo Completo*. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- _____ (2020). *Medición multidimensional de la pobreza de la pobreza. Chiapas 2018-2020*. México: CONEVAL.
- Gentili, P. (2011) *Pedagogía de la igualdad*. Argentina: Siglo XXI/CLACSO.
- _____ (2013). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Caracas: CLACSO.
- Gobierno del Estado de Chiapas. (2013). *Estadísticas de población Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez: Secretaría de Hacienda.
- Moreno, A. (2000). “Superar la exclusión, conquistar la equidad: reformas, políticas y capacidades en el ámbito social”. En Edgardo Lander (comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- INEE. (2003). *La calidad de la educación básica en México. Primer informe anual 2003*. México: INEE.
- _____ (2004). *La calidad de la educación básica en México*. México: INEE.
- _____ (2005). *PISA para los docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje*. México: INEE.
- OCDE. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica*. París: OCDE.
- _____ (2009). *Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. París: OCDE.

- _____ (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. México: OCDE.
- _____ (2012a). *Avances en las reformas de la educación básica en México*. México: OCDE.
- _____ (2012b). *Panorama de la educación 2013*. México: México: OCDE.
- _____ (2012c). *Perspectiva OCDE: México reformas para el cambio*. México: OCDE.
- OREALC/UNESCO: (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Onwuegbuzie, A. J. et. all. (2011). *Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales*. Bogotá: Paradigmas. Enero-junio 2011. 3. 127-157.
- Perfiles Educativos. (2014). *Retos de la reforma de la educación básica*. México: Instituto de Investigaciones Educativas sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México. N° 143.
- Revista Iberoamericana de Educación. (2009). *Escuela y fracaso. Hipótesis y circunstancias*. Madrid: Revista Iberoamericana de Educación. N° 50. Mayo-agosto 2009.
- _____ (2010). *Evaluación de la educación: ¿producción de información para orientar y sustentar las políticas educativas?* Madrid: Revista Iberoamericana de Educación. N° 53. Mayo-agosto 2010.
- Rincón Ramírez, C. (2005). *Pensamiento crítico de la construcción del conocimiento educativo*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas.
- _____ (2006). *El discurso político educativo en Chiapas. Desafíos del pensamiento crítico*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Rincón Ramírez, C. et. al. (2004). *Actualización y capacitación: profesionalización de los docentes chiapanecos*. Tuxtla Gutiérrez: Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Chiapas.
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México: SEP.
- _____ (2008). *Informe Final de la Evaluación del Diseño del Programa Nacional de Horario Extendido en Primaria Programa Nacional Escuelas de Tiempo Completo*. México: SEP.

- _____ (2009a). *Programa Escuelas de Tiempo Completo. Estrategias para el funcionamiento y organización de las Escuelas de Tiempo Completo en los distintos niveles y tipos del servicio educativo*. México: SEP.
- _____ (2009b). *Programa Escuelas de Tiempo Completo. Buenas prácticas educativas en la Jornada Escolar Ampliada*. México: SEP.
- _____ (2010). *Documento base. Estándares de desempeño docente en el aula para la educación básica en México*. México: SEP.
- _____ (2013a). *Modelo Pedagógico Escuelas de Tiempo Completo*. México: SEP.
- _____ (2013b). *Reglas de Operación del Programa de Escuelas de Tiempo Completo*. México: SEP-DOF. 28 de diciembre de 2013.
- _____ (2013c). *Documento de opinión institucional*. México: SEP.
- _____ (2013d). *Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo. Educación Primaria*. México: SEP.
- Santos Sousa de, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Siglo de Hombres Editores. Ediciones Uniandes.
- _____ (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- _____ (2009). *Una epistemología del sur*. México: CLACSO.
- Santos Sousa de, B. Coord. (2011). *Producir para vivir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zorrilla Fierro, M. Coord. (2008). *Informe Final de la Evaluación del Diseño del Programa Nacional de Horario Extendido en Primaria. Programa Nacional Escuelas de Tiempo Completo*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Artículo recibido:

26 de enero de 2021

Dictaminado:

11 de mayo de 2021

Aceptado:

22 de junio de 2021