

Estudio exploratorio sobre la extensión de la jornada escolar y sus efectos en los maestros de primaria en Tlaxcala

Exploratory study on the extension of the school day and its effects on primary school teachers in Tlaxcala

*Manuel Sánchez Cerón y Francisca María del Sagrario Corte Cruz †**

RESUMEN

En las últimas décadas las reformas educativas neoliberales han avanzado significativamente en América Latina. Los aspectos que han tocado estas transformaciones son variados y van desde los que modifican el currículo hasta los que afectan las condiciones de trabajo de los maestros. Uno de estos cambios es la puesta en marcha de las escuelas de tiempo completo (ETC). En esta perspectiva, esta investigación presenta un estudio de carácter exploratorio que muestra los efectos que esta política ha tenido para los maestros de primaria en Tlaxcala. El trabajo se basó en entrevistas focalizadas a cuatro profesores que trabajan en ETC. Como el fenómeno es muy complejo en este artículo solo se consideraron cuatro niveles: los aspectos pedagógicos, el desgaste y el cansancio de los maestros, los efectos en los salarios y los procesos de capacitación docente.

Palabras clave: Escuela de tiempo completo, maestro de primaria, Tlaxcala, salarios, capacitación docente

ABSTRACT

In the last twenty years the neoliberal education policies have had important advances in Latin America. The aspects of these reforms have modified different elements of education and particularly for teacher's profession. The transformations may be analyzed in different levels like the curriculum and teaching practice. One of the most important transformation is the establishment of the Full Time Schools (FTS). This phenomenon, otherwise, is not recent in the continent. This is an exploration research which pretends to identify the most important effects of this project in the elementary school teachers in Tlaxcala. The study is based in focalized interviews to four teachers who work in FTS. The article identifies four levels: first, pedagogic aspects; second, the teachers fatigue; third, the salaries and finally the teacher's capacitation.

Key words: Full time schools, elementary school teachers, Tlaxcala, salaries, teachers capacitation

INTRODUCCIÓN

La política de ampliación de la jornada escolar en las instituciones de educación básica en América Latina no es, en sentido estricto, una propuesta reciente. Lejos de ello, la experiencia de esta política

† Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Puebla. En memoria de la Dra. Francisca María del Sagrario Corte Cruz; mcid_c@yahoo.com.mx

se ha ido poniendo en marcha de manera sistemática en las tres últimas décadas. Este fenómeno, sin embargo, involucra uno de los más importantes elementos de la estructura tradicional de la distribución del tiempo en la escuela que modifica de manera importante su organización: las Escuelas de Tiempo Completo (ETC).

En este sentido, los componentes estructurales de la vida escolar se están constituyendo en objeto de análisis y de investigación, porque se busca explicar cómo está cambiando la estructura escolar, en un contexto de profundas transformaciones del modelo de acumulación de capital¹ y cuáles son los efectos que el fenómeno tiene para los niños, los jóvenes y los maestros latinoamericanos.

Por su parte, algunos investigadores como Baquero y sus colaboradores (1996), Bosco (2000) y Dussel (2006), entre otros, ya han identificado aquellos elementos estructurales invariables de la vida en las escuelas de la región que organizan y estructuran la experiencia escolar cotidiana tanto de los alumnos como de los maestros.

Asimismo, han mostrado que en la experiencia escolar hay elementos invariables que no han sido alterados por los intentos reformadores de las últimas décadas. Las investigaciones al respecto, sin embargo, se dirigen hacia dos dimensiones importantes de la práctica escolar: en primer lugar, los estudios orientados por la categoría de gramática escolar,² entendida como la configuración de aquellos elementos que integran la vida cotidiana de los niños y maestros en las escuelas; y, en segundo, la concepción

¹ En la posguerra, algunos países de América Latina tuvieron la oportunidad histórica de iniciar un proceso de industrialización sustitutiva de importaciones como resultado de su articulación al capital internacional en la primera mitad del siglo xx. El modelo se apoyó en las condiciones que países como Argentina, Brasil y México, entre otros, habían logrado a finales del siglo xix. El modelo de sustitución de importaciones fue impulsado por los Estados latinoamericanos basados en el mercado interno. El modelo, sin embargo, entró en crisis como respuesta a la agresiva internacionalización del capital que exigió la apertura de las fronteras comerciales vigentes. El fenómeno se tradujo en la apertura comercial que favoreció que los países latinoamericanos respondieran al mercado externo, debilitando al mercado interno.

² El concepto de gramática escolar fue propuesto por Tyack y Cuban (1995) a raíz de un estudio pormenorizado de las reformas educativas del último siglo en los Estados Unidos. La definen como las estructuras, prácticas y reglas que organizan el trabajo de enseñanza en la escuela e incluyen la división del conocimiento en materias separadas y aulas autónomas con un solo maestro, entre otros importantes aspectos.

foucaultiana de dispositivo,³ que también puede utilizarse para el análisis de la estructura escolar.

En esta perspectiva, el concepto de *gramática escolar* de Tyack y Cuban (1995) y Tyack y Tobin (1994) posibilita la explicación del comportamiento de la escuela ante las reformas; en particular las impuestas en las últimas tres décadas en América Latina. Por ejemplo, los estudios de Hargreaves y sus colaboradores (2008) y Hargreaves (2009) y, para el caso latinoamericano, el análisis de Romero (2006), entre otros.

Por su parte, este estudio de carácter exploratorio tuvo como objetivo identificar los efectos que el programa de ETC ha tenido para los maestros de primaria en Tlaxcala. Para el trabajo se seleccionaron dos maestras y dos maestros que se desempeñan en ETC en el municipio de Ixtenco en Tlaxcala. Este municipio se encuentra ubicado al oriente del estado y colinda con Huamantla y el estado de Puebla. La zona escolar en la que trabajan estos maestros está compuesta por ocho escuelas, de las cuales cinco están incorporadas a este programa.

Metodológicamente, el trabajo se basó en entrevistas focalizadas a cuatro profesores, y las temáticas de las entrevistas giraron en torno a la experiencia que viven estos docentes en este tipo de escuelas.⁴ El análisis también se apoyó en una revisión de los documentos oficiales de este proyecto. El estudio se presenta en dos amplios apartados; el primero, revisa la experiencia latinoamericana de las ETC y la propuesta de ETC en México, y el segundo identifica cuatro rasgos centrales de la experiencia de los maestros: los niveles pedagógicos, el desgaste y el cansancio de los primeros, los aspectos salariales, así como la oposición y resistencia al proyecto. En la última parte, se establecen algunas conclusiones.

³ En el caso de la noción de Foucault sobre dispositivo, es necesario señalar que él nunca dedicó un trabajo particular a la educación, pero este concepto se ha utilizado en relación, por ejemplo, con la aplicación de exámenes estandarizados y de carácter nacional empleados como mecanismos de control. Agamben (2011), por su parte, señala que el dispositivo es uno de los términos más importantes en el pensamiento teórico de Foucault, porque esta noción está asociada a lo que él llamó gobernabilidad o, en otros términos, el gobierno de los hombres.

⁴ Agradezco, en particular, a la Mtra. Gaby Lobato el tiempo que me concedió para profundizar en este problema. Las observaciones y comentarios de su experiencia como directora de una ETC enriquecieron el estudio.



LA JORNADA ESCOLAR AMPLIADA: ALGUNOS ANTECEDENTES EN AMÉRICA LATINA

El debate actual sobre la puesta en marcha de la política de ampliación de las jornadas de trabajo en las escuelas de educación básica en América Latina, que suelen denominarse Escuelas de Tiempo Completo (ETC), se pueden agrupar, según los objetivos declarados que persigue esta política, en cuatro principales orientaciones (Ramírez, 2014: 15):

- a) En primer lugar, se puede identificar la tendencia a asociar el aumento de horas de clase en la escuela con el mejoramiento de resultados, particularmente, los derivados de los exámenes estandarizados nacionales.⁵
- b) En segundo, la propuesta tiene como uno de sus propósitos la contención social asociada a la vulnerabilidad que enfrentan los niños y niñas en América Latina.
- c) En tercero, uno de los objetivos centrales de este tipo de programas, en marcha en la región, es la institucionalización del control social de los menores a través de las escuelas.
- d) Finalmente, otro de los propósitos de esta política es, también, acercarse a las estadísticas de otros sistemas educativos que han aumentado los puntajes en sus resultados.

Hay que señalar, sin embargo, que la política de extensión de las jornadas de trabajo de los docentes de educación básica en la región no es, como ya se señaló, una política reciente; por el contrario, es una propuesta que ya tiene una larga data, aunque conviene destacar que, en algunos casos ha sido, en cierto sentido, aislada.

⁵ Un ejemplo típico de la orientación a asociar el rendimiento de los estudiantes y la extensión de las jornadas de trabajo en la escuela es la investigación de Martín y Villalta (2013). Su estudio tuvo la finalidad de analizar el uso del tiempo en la jornada escolar ampliada y el rendimiento en la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) en Chile. Los resultados del análisis apuntan que los profesores con más de ocho años en ETC y con altos puntajes en el SIMCE se caracterizan porque entregan más instrucciones de procedimientos, exponen con mayor frecuencia contenidos instruccionales durante la clase y, además, dedican menos tiempo a disciplinar a los estudiantes. Asimismo, otro estudio como el de Martín y Villalta en Argentina sugiere que: “los alumnos de ETC obtienen, en general, mejores rendimientos que los alumnos de jornada simple; aunque es importante señalar [también] que la diferencia en todos los casos no es significativa” (CIPPEC, 2006: 24).

Algunas de estas experiencias pioneras de las ETC en la región se ubican en Brasil, en los ochenta. En Uruguay, en los noventa y promovida por el Banco Mundial (BM); también el caso de Chile, en esta década. Por otra parte, las más estudiadas de esta política son las que se establecieron en Chile y en Uruguay.

Un estado del conocimiento elaborado por Vercellino (2012) sobre esta cuestión apunta que una revisión de la bibliografía especializada sobre la extensión de las jornadas de trabajo en la educación básica se orienta a tres amplias líneas de análisis: a) aquellos estudios que vinculan el tiempo que pasan los alumnos en la escuela y las distintas variables relacionadas con el rendimiento o resultado del aprendizaje; b) otro grupo de estudios busca dar cuenta de la puesta en marcha de esta política y los avances y avatares que enfrenta; y, c) finalmente, un conjunto de investigaciones analiza, desde una perspectiva crítica, la organización del tiempo escolar en estas experiencias educativas.

En relación con la primera línea de trabajo, la investigación señala que los estudios se centran en tres orientaciones principales:

- a) La cantidad de tiempo realmente asignado al aprendizaje en los salones de clase y la posibilidad de aprender de los estudiantes a lo largo de las jornadas ampliadas.⁶
- b) Aquellos estudios que analizan el tiempo dedicado a una tarea escolar centrada en una actividad promovida por el docente que incentive el aprendizaje dentro del aula.
- c) Las investigaciones sobre el tiempo de aprendizaje académico; es decir, el tiempo empleado por el maestro en un aprendizaje de carácter académico (Vercellino, 2012).

Por otro lado, hay dos tendencias en los estudios del segundo grupo de investigaciones: por un lado, se identifican las diversas modalidades a través de las cuales se ha puesto en marcha este

⁶ Lo que se observa, por otro lado, en este tipo de estudios, es que gran cantidad de trabajos han sido impulsados y elaborados, por una parte, por el gobierno de Estados Unidos y, por otra, por los organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entre otros. Pero, en particular, el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), por ejemplo, apoyado y financiado, precisamente, por el gobierno de los Estados Unidos.



proyecto; y, por otro, se estudian los niveles de satisfacción de los destinatarios de estos programas.⁷

El tercer grupo de investigaciones apunta a que se ha descuidado el análisis de la organización del tiempo clásico que, con esta reforma, busca modificar uno de los componentes estructurales más importantes de la vida escolar que se vinculan con los espacios escolares y los agrupamientos de los alumnos en las aulas de clase, entre otros aspectos.

En el caso de la ampliación de las jornadas escolares en Uruguay, que es uno de los países de la región en donde más se ha estudiado esta propuesta, lo que más valoran tanto los docentes como los padres de familia en relación con la puesta en marcha de las ETC es que:

- a) Este programa de ampliación de la jornada escolar posibilita mayores aprendizajes de los estudiantes.⁸
- b) Las ETC brindan un lugar seguro para los niños en un contexto de riesgo y vulnerabilidad.
- c) Y, también permite a los padres de familia dedicar más tiempo a sus empleos (Equipo Mori, citado en Ramírez, 2014).

Por otro lado, es importante señalar que en Uruguay, a pesar de la resistencia que ofrecieron los maestros a la reforma educativa de los noventa, en el caso de la puesta en marcha de las ETC, sí hubo consenso de los docentes en cuanto a la importancia que este modelo ha tenido para el mejoramiento de la educación; pero particularmente porque el proyecto está asociado a la política de equidad que impulsan los países latinoamericanos (Ramírez, 2014: 18).

⁷ En relación con esta segunda línea de investigación sobre la puesta en marcha de las jornadas de tiempo completo, un estudio (*Department of Education*, EU) citado en Vercellino (2012) sugiere tres áreas de investigación sobre este fenómeno: uno, la cantidad de trabajo llevado a cabo en la escuela en términos del impacto de este con los resultados educativos; dos, la calidad del trabajo en las escuelas y fuera de ellas para complementar el aprendizaje y, tres, la naturaleza de la concepción del tiempo que tienen los maestros en un contexto profesional de agrupación de alumnos diferentes y de distintas edades en un solo espacio.

⁸ Cardozo (2008) señala que un logro de las ETC en Uruguay es que disminuyó el nivel de repetición que en 2004 fue de 4.4%, en relación con el promedio nacional que fue de 5.6%.



EL PROGRAMA ETC: SUS CARACTERÍSTICAS

Las ETC son un proyecto que se inició en el sexenio de Calderón (2006-2012) y que se incluyó en el *Programa sectorial de educación* (2007-2012). El proyecto cobró cuerpo con la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE)⁹ que firmaron la dirigencia nacional del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y el propio Calderón. Este proyecto recoge, fundamentalmente, los acuerdos, compromisos y obligaciones que el gobierno de México estableció con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 2004 y, posteriormente, en 2010, que incluye al proyecto de las ETC.

En diciembre de 2008, después de la firma de el ACE (mayo de 2008), la SEP presentó el Acuerdo 475 por medio del cual se emitieron las reglas de operación de las ETC. El objetivo declarado de este proyecto es generar condiciones institucionales que favorezcan la mejoría de los aprendizajes de los estudiantes de preescolar y primaria a través de la ampliación de la jornada de clases que contribuya a:

- a) Asegurar el aprendizaje de los contenidos de los planes y programas de estudio; en particular, el fortalecimiento de las competencias lectoras y matemáticas.
- b) Emplear tecnologías de la información y la comunicación para aprender a comprender.
- c) Introducir las bases fundamentales para el aprendizaje del idioma inglés.
- d) Desarrollar competencias para una vida saludable.
- e) Potenciar la capacidad de comprensión del mundo natural y social (cfr. SEP, 2010).

El ACE de 2008, como ya se señaló, estableció las directrices que los organismos internacionales han planteado e impulsado

⁹ El ACE es un documento en el cual se identifican las directrices más relevantes que la OCDE ha diseñado para América Latina y que se pueden resumir, en el caso de México, en: a) el establecimiento de nuevos criterios de selección de docentes; b) instauración de periodos de prueba obligatorios para los maestros; c) la certificación de los profesores y, d) tomar medidas ante los maestros ineficaces (cfr. OCDE, 2008; 2010).

para los sistemas educativos latinoamericanos.¹⁰ Este documento apunta los aspectos centrales en los cuales se busca incidir; estos son:

- a) La modernización de los centros escolares.¹¹
- b) La profesionalización de los maestros y las autoridades educativas.
- c) El bienestar y desarrollo integral de los alumnos.
- d) La formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo y,
- e) La evaluación para mejorar.

La puesta en marcha del ACE por parte de la SEP desató en el magisterio nacional disidente, encabezado por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), enconadas muestras de repudio que se tradujeron en marchas y plantones en el centro y muchas entidades del país. En Tlaxcala también hubo muestras de rechazo al ACE dirigidas también por la disidencia agrupada en el Movimiento de Bases Magisteriales de Tlaxcala (MBTM).¹²

La jornada laboral de los maestros, por su parte, es uno de los elementos más importantes que moldean con mucha fuerza la vida escolar. Es, así mismo, uno de los componentes estructurales o, como lo suelen llamar algunos investigadores, el núcleo duro de este fenómeno. Este elemento, junto a otros, es el que da

¹⁰ Es importante aquí señalar que un primer nivel en el cual se observa que un país acepta voluntariamente las reformas que impulsan los organismos internacionales, parte del supuesto común de que estas reformas se llevan a cabo de manera necesariamente obligatoria. El otro nivel, se encuentra en el otro extremo, las reformas se introducen a espaldas de la nación. La investigación, sin embargo, presenta otro panorama. Dale (2007: 94), en un estudio sobre los mecanismos que los organismos internacionales utilizan para impulsar sus propuestas y basado en entrevistas a altos funcionarios de los mismos establece cinco: armonización, diseminación, estandarización, instalación de interdependencia e imposición. Jakobi (2006), por su parte, señala que los instrumentos a través de los cuales la OCDE, por ejemplo, puede modelar la política educativa de sus países miembros en principio, y de otros países no miembros, son tres: a) el establecimiento de una agenda internacional; entendida como punto de inicio para agendas nacionales. Esta estrategia va acompañada de lo que Stone (citado en Jakobi, 2006) denomina suministro de historias causales; b) formulación de una política internacional que se define en función de formulaciones más específicas cuyo término es más amplio que lo nacional (De León, 1999) y, c) la condición política que significa la interacción relativamente directa a través de la asesoría de los países miembros.

¹¹ Este primer apartado incluye el programa de ETC (SEP, SNTE, 2008).

¹² El MBMT en el estado data de principios de los noventa; en sus inicios fue un movimiento regional que luchó por demandas salariales. En la primera década de este siglo el MBMT llegó a constituirse en un amplio movimiento que movilizó a parte importante del magisterio. Hay que señalar, sin embargo, que su vínculo con el movimiento nacional de la CNTE siempre fue débil; actualmente es un movimiento poco significativo en el estado.

coherencia a las actividades escolares, entre las cuales destacan: la transmisión de saberes, la asignación de calificaciones, la distribución de los alumnos en las aulas, entre las más importantes.

Por su parte, el programa ETC señala, además, un objetivo que permite observar otra lógica que subyace en él: uno específico es: Ofrecer una opción para que los niños de las familias que lo requieran, amplíen su estancia en el centro educativo a fin de fortalecer su formación integral y los padres de familia puedan desempeñarse laboralmente con mayor tranquilidad, elevar su capacidad productiva y fortalecer su realización personal (DOF, 25/02/2010: 2).

Como se observa, este proyecto no solo tiene objetivos de tipo pedagógico sino también de carácter externo asociado a las condiciones laborales de los padres de familia que dedican tiempo al trabajo. Esto explica, como se verá en el análisis, que muchos padres apoyan este proyecto porque les permite mantener a sus hijos en las escuelas mientras ellos trabajan.

En este sentido, uno de los principales objetivos específicos del programa de ETC es: ampliar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos a partir de la diversificación de las actividades de enseñanza, la incorporación de temas relativos al uso de las tecnologías de la información y comunicación y el aprendizaje de una segunda lengua (SEP, 2010: 4). Por otra parte, el programa señala también que la jornada se ampliará paulatinamente a ocho horas al día, más una hora para que los maestros trabajen en la planeación de actividades, la evaluación de los aprendizajes, el trabajo con los padres y la participación en talleres de capacitación (*ibid.*: 6).¹³

Una cuestión se puede identificar en este proceso, la política de ampliación de las jornadas está asociada al incremento de horas de trabajo de los docentes que históricamente habían sido amplias pero que, con el crecimiento de la matrícula y la carencia de espacios escolares, obligó a la política educativa a reducir las

¹³ Esta propuesta muestra el fenómeno que ya la investigación está documentando: la intensificación del trabajo docente, cuyas repercusiones están afectando tanto la vida profesional del maestro como su vida personal y familiar (cfr. Andrade, 2002; Sánchez y Corte, 2012, 2014; UNESCO, 2005). Por su parte, Apple (1995) señala que este fenómeno refleja la degradación de la condición social a que son sometidos los profesores. Este tipo de política se traduce en una creciente carga de trabajo que afecta las actividades humanas más básicas, que provocan cansancio crónico como resultado del exceso de trabajo, en un contexto de reformas que inciden en la racionalización del trabajo docente.



jornadas para que funcionaran dos turnos en la misma institución: de 8:00 a 13:00 y de 13:00 a 18:00 hrs.¹⁴

El programa ETC inició en 2008, como ya se señaló, con el ACE, en 14 entidades federativas y el D. F.¹⁵ Para el ciclo escolar siguiente (2008-2009), esta política asumió el carácter de nacional y la distribución de las actividades, según el programa, se concluye hasta las 17:00 hrs. (Véase cuadro uno):

CUADRO 1. Distribución de las actividades en las ETC

<i>Horas</i>	<i>Actividades</i>
13:00-14:00 horas	Alimentación
14:00-14:15 horas	Recreo
14:15-14:45 horas	Apoyo a tareas
14:45-15:15 horas	Recreación y convivencia
15:15-16:00 horas	TIC's, educación artística e inglés
16:00-17:00 horas	Planeación y organización docente

Fuente: SEP, 2010.

Sin embargo, es importante, reiterar que, para la SEP, las ETC buscan: "... fortalecer las competencias de lenguaje escrito y comunicación, así como las demandas de los padres de familia que buscan un espacio educativo en el cual sus hijos permanezcan más tiempo..." (SEP, 2010: 2).

Actividades pedagógicas

La retórica oficial sobre la política de implantación de las ETC apunta que uno de sus propósitos centrales es mejorar los aprendizajes de los alumnos mediante el alargamiento de las jornadas de trabajo.¹⁶ En este sentido, es evidente que el supuesto que sub-

¹⁴ Precisamente, en el caso de Tlaxcala, hubo oposición y rechazo en 2010 por parte de los maestros a la política de fusión de grupos para disminuir el número de maestros, aumentar alumnos en los grupos y, de esta manera, facilitar la puesta en marcha de la ETC.

¹⁵ Las entidades que inicialmente se incorporaron fueron: Aguascalientes, Baja California Sur, Chihuahua, D. F., Jalisco, Guerrero, Hidalgo, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Sinaloa, Tabasco, Tamaulipas, Veracruz y Zacatecas (SEP, 2010: 8).

¹⁶ El objetivo general del programa de ETC en México es: "Contribuir a fortalecer las oportunidades de mejorar el logro de aprendizaje de los estudiantes a través de la ampliación y uso eficiente del horario escolar en escuelas de educación básica" (DOF, 25/05/10: 3).

yace en esta afirmación es que el docente, al emplear más horas de trabajo, contribuye significativamente a lograr este importante objetivo.¹⁷

Si uno de los objetivos de la ETC es aumentar los aprendizajes, que en el caso de Chile, por ejemplo, se estiman a través del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), Valenzuela y sus colaboradores (2009: 85) apuntan que los incrementos han sido pequeños con respecto a la cantidad de recursos involucrados, lo cual sugiere una revisión más crítica de este proyecto.

Sin embargo, las prácticas pedagógicas de los maestros en las escuelas están estructuradas en razón de las prioridades que la SEP impulsa en México en relación con las actividades de lectura, escritura y matemáticas.¹⁸ En esta perspectiva, la implantación de esta política, por ejemplo, rompe la estructura tradicional de la jornada escolar y el resultado es que los maestros, bien orientan sus actividades hacia los niños que necesitan apoyo para mejorar en lectura, escritura y matemáticas, bien se orientan a otro tipo de actividades de orden cultural o deportivo, para todos los niños, entre otras.¹⁹

Con respecto a la visión de los maestros sobre la importancia pedagógica de las ETC el caso A de la muestra señala: “[En principio]... se quedan los niños que van mal... los atrasados²⁰... pero

¹⁷ No obstante, uno de los argumentos que sostiene esta política impulsada por los organismos internacionales es un estudio del BM, que señala que los puntajes en las evaluaciones estandarizadas en las ETC en Uruguay aumentan; sin embargo, este incremento es relativamente poco (BM, 2007: 36).

¹⁸ A este respecto, Ramírez (2014), por ejemplo, con base en la experiencia uruguaya, apunta que lo único que se evalúa, en concreto y periódicamente, es el rendimiento en español y matemáticas. En este sentido; señala este autor: ¿Cuáles son los conocimientos valiosos para la vida social? ¿Solo español y matemáticas? Por su parte el BM (2007) apunta que el rendimiento en matemáticas en las ETC en Uruguay han mejorado en 0.07 desviaciones estándar por año.

¹⁹ Por otro lado, Zorrilla *et al.* (2008), quienes hicieron una evaluación de este proyecto en México, señalan que el programa no cuenta con las orientaciones pedagógicas que exige una concepción basada en el objetivo de incrementar las oportunidades de aprendizaje; en otras palabras, la sola permanencia de los niños en la escuela en horario extendido no garantiza *per se* ni el incremento de las oportunidades de aprendizaje, ni una educación integral.

²⁰ Uno de los supuestos que permea la propuesta de ampliación de las jornadas escolares radica en la tesis de que esta política busca atender, fundamentalmente, a las poblaciones con mayores dificultades de escolarización y de sectores socioeconómicos menos favorecidos. Asimismo, esta misma lógica subyace en la séptima recomendación de la UNESCO de la Declaración de Cochabamba (2001), que señala, además, la necesidad del incremento a 200 días de clase y mil horas anuales de clase en las aulas. Ramírez (2014: 32), por su parte,

también se quedan los que van bien... estos niños no necesitan quedarse; pero se quedan”.²¹

Las actividades que realizan los maestros con los niños después de las trece horas (que era la tradicional de la salida de los alumnos), también son, como ya se señaló, sobre los mismos contenidos; sin embargo, se añaden clases de inglés y computación. El caso A apunta: “Se dan clases de inglés y computación, si es que hay computadoras; pero estas clases no son todos los días [solo tres días a la semana]; el resto de la jornada es para trabajar los contenidos de los programas de la SEP y sobre todo de los libros de texto”.²²

El problema [de la ETC], señala el maestro del caso A, “...es para los niños. Después de la una ya no sabemos qué hacer con ellos; se ponen muy inquietos... hacemos muchas actividades para llenar el horario”. El caso B señala: “Por más que hacemos actividades los niños se aburren... y ya se quieren ir ¿Yo qué hago?... Los saco del salón a pasear por la escuela, a veces corremos y después descansamos...”.²³

Se identifica en estos testimonios una improvisación de las jornadas ampliadas cuando se observa que pueden, en algunos casos, impartirse clases de inglés o computación y en otros casos, no. Al respecto el caso B apunta: “Cuando el maestro de inglés o computación no llega, nosotros tenemos que continuar con las clases... Esto ocurre con frecuencia, porque a los maestros a veces no les pagan los padres de familia o la propia SEP los cambia... esto nos provoca problemas”.

El caso D, es una maestra ya mayor y comenta: “Nos obligaron a aceptar la ETC y... [además] nos dijeron que teníamos que

cuestiona al respecto basado en la experiencia de ETC en Uruguay. Él pregunta: ¿Pueden las ETC transformar la experiencia educativa de los niños que viven en contextos de pobreza?

²¹ En este sentido, una de las conclusiones más importantes de otras investigaciones sobre este tema es que los maestros sostienen que en las ETC se emplean más horas para los mismos contenidos, de la misma manera, en los mismos espacios y por los mismos docentes (cfr. Vercellino, 2012).

²² La propuesta de la SEP en relación con las actividades de las ETC son, según su normativa: a) apoyo a tareas; b) recreación y convivencia; c) tecnologías de información y comunicación, inglés y educación artística; y d) planeación y organización de actividades docentes (SEP, 2010: 2).

²³ El caso D señala: “Este año me tocaron los niños de primer año; los más chiquitos... Antes de la una ya se quieren ir... Algunos hasta se duermen... Yo, a veces los llevo cargando a la dirección y los acuesto en el sillón hasta que termina la jornada”.



hacer el diplomado;²⁴ porque en ese diplomado nos iban a decir qué hacer en la jornada ampliada... Y resulta que fuimos y nada. Nos dijeron que teníamos que hacer actividades para cubrir la jornada. Eso sí, nos volvieron a decir lo de las competencias, los aprendizajes esperados...”.

Esta misma maestra agrega: “La verdad es que sí... después de la una, los niños se ponen muy inquietos y ya se quieren ir. Yo les he dicho a las mamás que si quieren venir por sus niños que vengan y yo los dejo salir... Así me quedo con pocos y ya es más fácil el trabajo”.

Desgaste y cansancio

Un planteamiento importante que es necesario ubicar en el contexto de estas transformaciones profundas de la vida escolar que impulsan los gobiernos latinoamericanos, es que en todas las sociedades en las cuales se ha impuesto una reestructuración de la vida escolar y, en particular, de la vida de los docentes, han sufrido una recesión económica.²⁵

Gimeno (2009), por su parte, apunta que hay ausencia de estudios sobre los impactos que la instauración de las ETC han tenido en la fatiga de los alumnos o en la relación entre tiempo escolar y tiempo extraescolar. A ello hay que agregar el cansancio y la fatiga de los maestros. Al respecto, el caso B apunta: “En este

²⁴ A raíz de la reforma educativa de primaria en 2009 y la reforma curricular a secundaria en 2006, se inició un proceso de capacitación a los maestros a través de un diplomado en Competencias a nivel de aula, que es el enfoque actual de la reforma. Este diplomado está constituido por tres módulos de 40 horas cada uno: el primero se denomina: planeación didáctica por competencias, el segundo: secuencia didáctica con un enfoque por competencias; y el tercero: la evaluación basada en competencias; y se ha estado impartiendo de manera sistemática en los últimos años a maestros de preescolar, primaria y secundaria.

²⁵ En efecto, las transformaciones más profundas al sistema educativo iniciaron con la crisis de la deuda externa de principios de los ochenta. En los noventa, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) se construyen las bases de estos cambios: a) la descentralización, que responsabiliza a los estados de los sistemas educativos estatales; b) se impone un modelo de contención salarial con Carrera Magisterial (CM) para consolidar a mediano plazo los topes salariales. En 2008, con la firma del ACE, entre el gobierno federal y la dirigencia nacional del SNTE, se imponen los estímulos a la calidad docente a través de exámenes estandarizados; se establecen las ETC y se avanzó en la aplicación de examen de ingreso a la docencia; finalmente, en 2013, se impulsó la flexibilización laboral en función de productividad con exámenes estandarizados.



año, a mí me tocaron los más pequeños y los niños tardan mucho en acostumbrarse a estar en la escuela tanto tiempo”.

El fenómeno es complejo porque involucra tanto a los niños y sus condiciones sociales y culturales como a los profesores de educación básica (preescolar y primaria), que son quienes los atienden en las escuelas públicas. Y en particular, los efectos que este proyecto tiene para los maestros. El caso A señala: [Después de la jornada] los niños ya están cansados y se ponen muy inquietos; y nosotros... pues también ya estamos cansados... La jornada nos agota”.

El desgaste al que se refiere el caso B también lo señala el caso C: “...el cansancio es mucho; tanto para los niños como para [nosotros] los profesores... fijese que, al principio, los niños lloraban mucho al medio día porque se querían ir a sus casas, con sus papás...” (Caso C).

Uno de los mecanismos más importantes de la intensificación del trabajo se traduce, como se ha señalado, en el alargamiento de las jornadas de trabajo que reduce el tiempo dedicado a la relajación y al descanso de los maestros, lo que provoca sobrecarga laboral crónica, reduce, contradictoriamente, la calidad del servicio y separa la ejecución del trabajo, en sentido estricto, de su concepción (Hargreaves, 2009).

El caso C señala al respecto: “Mire... salgo muy temprano para llegar a la escuela... y salgo después de las tres y media... tomo el camión, porque no tengo carro, y voy llegando a mi casa casi a las seis de la tarde; ya no puedo hacer nada y [además] llego muy cansado”. Este mismo caso también señala que lo que más le afecta es el estrés.²⁶ El apunta: “es mucho tiempo el que estás

²⁶ Los factores que han provocado este tipo de padecimientos como el estrés y la angustia, entre otros, tienen como origen cuatro procesos derivados de las transformaciones de las sociedades como resultado del cambio del modelo económico de desarrollo capitalista de las últimas cuatro décadas: uno, el incremento de la incertidumbre laboral de los trabajadores como resultado de la lógica de los contratos temporales que sustituyen a los puestos de base; dos, la creciente reducción o la pérdida total o parcial de las prestaciones que, a lo largo del periodo de vigencia del Estado benefactor, los trabajadores habían alcanzado; tres, el cambio de la lógica de la remuneración salarial basada en mecanismos de competitividad y eficiencia que solo algunos sectores de trabajadores pueden alcanzar; y, cuatro, el subempleo que, producto del crecimiento del desempleo, obliga a los trabajadores a aceptar mayores niveles de calificación con menores percepciones salariales (cfr. De Vries y Wilkerson, 2003).



en la escuela... Hay un descanso a las once de la mañana y otros diez minutos antes de la salida...”²⁷

En esta perspectiva, es importante señalar que, desde principios del siglo XXI, la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha señalado el incremento sistemático de las diversas enfermedades y trastornos psíquicos y mentales en la Población Económicamente Activa (PEA). Asimismo, también ha identificado que son los factores macroestructurales los que han elevado el riesgo de los trabajadores en general a padecer trastornos psíquicos asociados a la transición de las sociedades industriales a las sociedades de servicio.²⁸

El caso D coincide con el caso C; la maestra señala: “Yo no vivo tan lejos de la escuela [donde trabajo], pero de todos modos llego después de la cuatro... y ya no me da tiempo de hacer otra cosa en mi casa. Estoy pensando en cambiarme de escuela... a una de doble turno²⁹ para que no me quede hasta las tres y media”.

²⁷ Un dato importante sobre la relación entre la organización laboral y la salud mental de los trabajadores señala, por ejemplo, que el alargamiento de las jornadas laborales influye negativamente en la salud física y mental de los trabajadores. Sin embargo, cuando la flexibilidad del horario es impuesta por la empresa, el estrés laboral se incrementa en tanto que, cuando la prolongación de las jornadas laborales depende del trabajador, no se observan efectos negativos (Linton, 2004). En los setenta, la salud mental de los profesores fue identificada como un problema serio en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas. Sin embargo, el deterioro de la salud mental de los docentes no fue vinculada aún con el entorno sociolaboral de estos, sino que fue explicada a partir de diversos trastornos de carácter psicológico de personalidad ya existentes en los profesores. En los noventa, la discusión del tema buscó diferenciar entre dos tipos de síndromes frecuentes en los maestros de educación básica. El primero, en el plano afectivo a través de actitudes frente a los retos profesionales. El segundo, identificó a profesores que mostraban compromiso laboral por encima de la media que presentaban una tendencia a la autoresignación y con poca capacidad de distanciamiento frente a los problemas de la cotidianidad. Ya a fines del siglo XX y en la última década, este tipo de problemas se ha incrementado y se ha reflejado en un entorno en el cual el maestro trabaja bajo amenazas múltiples y bajo presiones que se traducen en angustias colectivas (cfr. De Vries y Wilkenon, 2003). Street (2001: 194) apunta que, en México, “¿qué hace el maestro para no angustiarse? Estar bien con Dios y con el Diablo”.

²⁸ La crisis histórica del modelo de producción capitalista como resultado de las crecientes dificultades macroeconómicas de acumulación de capital, si bien se van resolviendo a mediano plazo, paradójicamente, profundizan la tendencia a la caída de la tasa de ganancia en algunas áreas de la economía, pero en otras no. La crisis del capital, por otro lado, es un fenómeno de largo alcance aunque en los hechos se manifieste en determinadas coyunturas. En este sentido, las crisis de la estabilidad estructural fractura y elimina las políticas proteccionistas, en particular, las de las economías más débiles (cfr. Sotelo, 2012: 15-16).

²⁹ Las escuelas de doble turno son aquellas que funcionan con las mismas instalaciones en el turno matutino, de 8:00 a 13:00 hrs., y el vespertino, de 13:00 a 18:00 hrs., lo cual impide que los maestros puedan quedarse en jornada ampliada. En 2011, por ejemplo, en el D. F. y en el Estado de México hubo protestas de los maestros que fueron obligados a incorporarse a ETC; particularmente, cuando algunos de ellos tenían que trabajar dos turnos: el matutino y el vespertino (Periódico *La Jornada*, 06/03/11).



Percepciones salariales

Las reformas impulsadas en las dos últimas décadas del siglo XX provienen de la apertura comercial, producto del proceso de globalización (Oman, 1994), cuya finalidad central es atraer al capital extranjero. El Estado ha jugado un papel muy importante en estas transformaciones, en términos de su retiro como agente regulador del crecimiento económico y de la distribución del ingreso. Este fenómeno ha significado que las antiguas desigualdades no solamente persistan, sino que se profundicen y, además, se incrementen entre los mismos asalariados (Mora, 2010).³⁰

En esta perspectiva, un aspecto importante que ha caracterizado la política salarial de los trabajadores en general, desde los ochenta, a raíz de la crisis de la deuda externa en 1982, ha sido la imposición de topes salariales. En efecto, a partir de estos años del siglo pasado, los salarios se detuvieron abruptamente.

En el caso de los maestros, el fenómeno se tradujo en la creación de un programa de competitividad y eficiencia denominado Carrera Magisterial (CM), con el cual se detuvieron los incrementos generalizados a los salarios. CM estableció incrementos solo para aquellos maestros que, mediante la evaluación a su trabajo, accedieran a cinco categorías que consideraban aumentos de aproximadamente el 25% en cada una de las cinco categorías del programa.

Este programa estuvo vigente desde 1992 hasta 2014 y únicamente 28.07% (referido en <http://www.sep.gob.mx>) del total de profesores a nivel nacional se encuentran en alguna de las cinco categorías de CM. Este es el contexto general en el cual se ubica la política de las ETC.

El deterioro salarial de estos años permitió generar las condiciones para imponer la política de contención salarial a través de mecanismos de competencia convertidos en programas de incentivación. Esta política, en el caso de los maestros de educación

³⁰ Los efectos de esta política de apertura comercial, traducida en políticas neoliberales, han sido, entre otros, la creciente presión sobre las condiciones laborales de los trabajadores, la cual ha cobrado cuerpo con dos mecanismos: uno, el control de las percepciones a través de topes salariales y, dos, la disminución paulatina y sistemática de la protección social que ha profundizado la precarización (Castel, 2006; Carnoy, 2001).

básica, como ya se apuntó renglones arriba, se transformó en la creación de CM.³¹

Este programa permitió: por un lado, detener los incrementos salariales generalizados para todos los docentes del país y, por otro, incentivar las percepciones económicas a los profesores que se sometieron a la evaluación a través de CM. Aquí hay que señalar que, por su estructura y requisitos, solo permitió que un pequeño sector de profesores en condiciones excepcionales se pudiera incorporar a este programa de incentivación salarial.³²

Las ETC, por su parte, funcionan con el trabajo de los profesores ubicados en sus escuelas incorporadas a este programa. El modelo establece jornadas de trabajo sostenidas con compensaciones económicas a través de bonos a los maestros. Sin embargo, los problemas que a este respecto enfrentan los maestros son de dos tipos: uno, los bonos no se incorporan al salario base y, dos, los maestros no perciben bonos en los periodos de vacaciones.³³

El caso D señala, sobre las compensaciones, que por la jornada ampliada: “Nos dan un poco más de tres mil quinientos pesos [sin embargo], nos descuentan el impuesto y, pues, ya nos queda menos. Es *por decir*: clase dada, clase pagada”.³⁴

En este contexto, las preocupaciones que destacan los maestros en las entrevistas son los aspectos salariales traducidos en las compensaciones que reciben por la jornada ampliada. El caso C apunta: “[Con respecto a las percepciones de la jornada ampliada], no nos pagan las vacaciones ni los días que suspendemos

³¹ CM nació en 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) entre la SEP y los gobernadores de los estados. Su lógica es el pago por mérito; es decir, los resultados de las evaluaciones determinan los incentivos salariales. Se estructuró hasta 2010 con la calificación de seis factores: antigüedad, grado académico, preparación profesional, desempeño profesional, aprovechamiento escolar y cursos de actualización. Cada una de las cinco categorías que lo integraban (A, B, C, D y E) equivalía a un incremento directo al salario base.

³² Un estudio de Sánchez y Corte (2015) apunta que los maestros que ingresaron a CM en Tlaxcala a lo largo de una década (2001-2010) alcanzó la cantidad de 630 de un total de más de once mil en el estado, en diez años, distribuidos de la siguiente manera: 214 de preescolar; 215 de primaria y 201 de secundaria.

³³ La política de contención salarial se refleja claramente en las percepciones a los maestros en las ETC. Primero, estos pagos no generan relación laboral alguna con la SEP (DOF, 2010: 5). Sin embargo, los bonos están sujetos al Impuesto Sobre la Renta (ISR) y segundo solo se pagan los días de clase.

³⁴ Los pagos que reciben los maestros a través de bonos en las ETC son: maestros de preescolar y primaria: \$3 528.62 y director de preescolar y primaria: \$4 106.75 (DOF, 2010: 3-4).



[clases]. Agréguele que el pago nos lo retrasan... [Por ejemplo] ya estamos a fines de noviembre y apenas nos dan lo de septiembre y octubre” (Caso C).

Con respecto al pago el caso A señala: “Mire, al principio del año [escolar], tuvimos un desfile y ya no regresamos a la escuela... Y [por este hecho] nos descontaron ochocientos pesos y nos pagan tres mil quinientos... haga usted la cuenta...” (Caso A).

Como se observa, los maestros no solo se quejan del bono que reciben por la jornada ampliada, sino porque estos pagos se los retienen y se los entregan posteriormente. Este fenómeno permite destacar que el presupuesto dirigido a este programa no tiene un sustento financiero firme, lo que provoca el descontento de los incorporados al mismo.

En relación con los descuentos por inasistencias a la jornada completa, el caso D apunta: “El fin de año íbamos a preparar nuestro convivio y le pedimos al director que nos autorizara salir pronto para el convivio. Y él nos dijo que no; que el convivio sería después de las tres y media. Nos opusimos y le dijimos que el convivio sería después de la una y que si quería nos mandara a descuento... Al final hicimos el convivio y no nos descontaron nada”.

Esta política de bonos fortalece el deterioro salarial de los maestros, porque el mecanismo excluye todas las prestaciones que históricamente han percibido. Además, impide que los maestros incrementen en el concepto 07 (salarios) que es el que se considera en la jubilación. Esto significa una drástica disminución del presupuesto dirigido a los salarios con repercusiones en la jubilación de los maestros incorporados a las ETC.

Oposición y resistencia

Un cuestionamiento que hace Mancebo (citado en Ramírez, 2014: 28) al proyecto de las ETC es que los actores involucrados no permanecen pasivos o neutros en el proceso de puesta en marcha de esta política. En este sentido, es necesario analizar la distancia que existe entre la política diseñada por las autoridades educativas y la realmente puesta en marcha por los maestros.

En este contexto, el concepto de resistencia desde una perspectiva sociológica es una noción que concibe a los oprimidos no



como sujetos pasivos frente a la dominación, sino que presupone la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales los sujetos responden a las interacciones entre sus experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión que enfrentan en su cotidianeidad (Giroux, 1994: 144-145).

El caso D apunta que, para aligerar su carga de trabajo, promueve que los padres de familia vengan por sus hijos a la una y de esta forma trabajar con menos alumnos. Ella señala: “Yo les digo a los papás que si quieren se lleven a sus hijos... que vengan por ellos... Y cuando mis compañeros me dicen que por qué se van... Yo les digo que se sentían mal o estaban enfermos y ya”.

Esta estrategia, como puede observarse, tiene dos dimensiones: por un lado, se constituye en un acto de oposición y resistencia³⁵ a la ETC y, por otro, permite aligerar el trabajo del maestro; porque disminuye el número de alumnos que tiene que atender durante la jornada ampliada.

En este sentido, el eje retórico sobre el cual descansan los argumentos acerca de los cambios en la estructura escolar es que a los maestros se les ha señalado como los responsables del fracaso educativo porque, según este argumento, estos no han sido capaces de proporcionar a los niños las herramientas básicas y necesarias para su desempeño en una sociedad que responda a las exigencias del modelo de acumulación de capital.

Este contexto es el que puede explicar las razones por las cuales los maestros, de distinta manera y en diferentes niveles, se oponen a los cambios. Es decir, el fenómeno provoca resistencias a la aplicación de las jornadas de trabajo traducidas en las ETC. Un maestro señala, por ejemplo: “Nos obligan a cumplir la jornada ampliada... la verdad [ampliar el horario de clases] no repercute en la calidad de la educación” (caso A).³⁶ El caso B, por su parte, señala: “Ya somos varios en la escuela los que nos

³⁵ Lo que aquí se subraya es que el poder no es unidimensional. Es decir, no es solo un modelo de dominación, sino que este también enfrenta un acto de resistencia que se constituye como una de las tantas expresiones de las diversas formas de producción cultural y social que confrontan a la fuerza de la dominación frente a los sujetos subordinados (Giroux, 1994). Por otra parte, teóricamente, es importante precisar si una conducta de oposición constituye alguna forma de resistencia. Esta, conceptualmente, significa, en primer lugar, descubrir los intereses que pueden explicar la dominación a la que se somete un sujeto y por otra, que este toma conciencia de la opresión.

³⁶ Por ejemplo, los maestros que enfrentan la ampliación de la jornada en las ETC en Uruguay no muestran, en general, claridad en los objetivos de esta propuesta, en particular cuando se refiere al nivel pedagógico (Ramírez, 2014: 19).



oponemos a esta política que no beneficia a los niños y a nosotros nos desgasta...” (Caso B).³⁷

Apple (1995) reitera que en las sociedades capitalistas de finales del siglo XX el trabajo se intensifica cuando el capital experimenta crisis de acumulación y, como consecuencia, aumentan las presiones a los trabajadores las cuales se sustentan en la dimensión de la eficacia³⁸ y la eficiencia.³⁹

Las resistencias a este proyecto, por otra parte, no son de carácter colectivo sino individual y con diferentes matices. El caso C señala al respecto: “...la verdad yo he tratado de oponerme, pero mis compañeros no hacen caso y aceptan... ha de ser porque nos dan un bono de tres mil quinientos pesos mensuales que no compensa nuestro esfuerzo... nos desgastamos mucho...”.

La resistencia se observa cuando las autoridades impulsan esta propuesta y los maestros la enfrentan de diferentes maneras; el caso B señala: “la supervisora nos llama la atención [porque no estamos de acuerdo con las ETC]... y le decimos: maestra, no es lo mismo estar ahí [en la supervisión] donde usted está, que aquí con los niños” (Caso B).

La retórica oficial, por su parte, presenta reiteradamente las protestas de los maestros a este tipo de políticas como un movimiento de carácter conservador en contra de las reformas moder-

³⁷ Apple (2002), por su parte, examina las reformas a las escuelas como un espacio en el cual la profesión de la enseñanza es la traducción de un proceso de carácter económico que responde a las necesidades de la acumulación de capital en una sociedad. De manera que es importante destacar que el concepto de resistencia debe interpretarse desde la perspectiva de que la conducta de oposición de los sujetos tiene esencialmente un interés emancipatorio.

³⁸ La definición de eficacia, en el caso de la educación, solo puede elaborarse con respecto a los parámetros en los que una escuela o un sistema educativo puede ser considerado eficaz. De lo cual deriva que las condiciones económicas, sociales, culturales, étnicas, de género entre otras, escapan del control de la escuela, las cuales se traducen en los diferentes resultados. Sin embargo, es necesario tener presente y reiterar que los resultados provienen de la aplicación de pruebas estandarizadas nacionales. Es importante, por otra parte, destacar la creciente obsesión de las autoridades educativas por los resultados con la aplicación de pruebas estandarizadas, cuando en la región existe: pobreza, marginación y exclusión del sistema educativo.

³⁹ La eficacia como la eficiencia son conceptos que provienen del ámbito empresarial y están asociados al logro de los objetivos que una organización se propone. La eficiencia se entiende como la maximización de resultados en función de los recursos a los que se tiene acceso. Este concepto, por su parte, está vinculado, como es de suponerse, con estudios de tipo económico y no de carácter pedagógico (cfr. Blanco, 2011: 107).



nizadoras que tienen como objetivo terminar con los privilegios de los profesores que se oponen a una educación de calidad.⁴⁰

CONSIDERACIONES FINALES

Este estudio es de carácter exploratorio y como tal identifica algunos de los más importantes efectos que el proyecto de ETC ha tenido para los maestros de primaria en Tlaxcala. Por otro lado, ciertas consecuencias ya han sido identificadas por otras investigaciones, sin embargo, otras no, de manera que es necesario profundizar en cada uno de los aspectos que esta investigación muestra.

Uno de los asuntos más destacados de este trabajo es que los estudios sobre este tema abordan distintos aspectos importantes del fenómeno; sin embargo, lo que se observa es una ausencia de otros que aborden aquellos niveles relacionados con los efectos que las ETC tienen para los profesores. Este análisis busca contribuir a avanzar en este aspecto.

Otro asunto importante es que las transformaciones en la organización de la estructura escolar responden al proceso de cambio del modelo de acumulación de capital, vigente hasta los ochenta, que se ha traducido en la aplicación de políticas neoliberales que, en el caso estudiado, se reflejan en la intensificación del trabajo docente, pero también en la extensión de las jornadas laborales.

Estos cambios en la reorganización de la estructura tradicional de las escuelas, como se observa, provocan conflictos en el desarrollo de las actividades que realizan los maestros. Se identifican también problemas derivados de la imposición de esta política porque se observa que el proyecto de ETC se estableció sin considerar consensos de los profesores; y además, problemas de carácter no solo administrativo sino pedagógico, entre otros. Los maestros enfrentan este proyecto con diferentes estrategias que



⁴⁰ Las protestas a nivel nacional en contra de las ETC, por ejemplo, han sido encabezadas por los maestros de la CNTE que, históricamente, desde su nacimiento en 1979 en el sureste del país, se han opuesto en las últimas décadas a la imposición de las políticas neoliberales con marchas y plantones para impedir su aplicación.

nos indican que los docentes no responden a las exigencias que el proyecto impone.

Los aspectos pedagógicos, por su parte, están asociados a la ausencia de capacitación docente para trabajar en las ETC. Aquí es necesario profundizar en las variables que explican el fenómeno. En este mismo sentido, el desgaste y el cansancio que los maestros enfrentan en las ETC no han sido estudiados. Es también el caso del modelo de contención salarial, que ya tiene más de dos décadas de haberse impuesto a través de topes salariales, que profundiza la pérdida de prestaciones a los docentes. La oposición y resistencia del magisterio a este proyecto tiene diversos orígenes, entre los cuales destacan aspectos asociados al debilitamiento de sus derechos laborales.

Finalmente, es importante señalar que esta investigación solo documenta cuatro aspectos que necesitan profundizarse con estudios más puntuales y acotados sobre cada uno de estos niveles identificados. Este trabajo, en tal sentido, únicamente buscó identificar los aspectos centrales en los cuales se reflejan los efectos de esta propuesta con maestros de primaria en el estado de Tlaxcala.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G.** “¿Qué es un dispositivo?”, en *Sociológica*, vol. XXVI, núm. 73, 2011. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732011000200010. Fecha de acceso, agosto de 2016.
- Apple, Michel.** *Trabajo docente y textos: economía política de las relaciones de clase y género*, Buenos Aires, Paidós, 1995.
- Apple, Michel.** *Educación como Dios manda. Mercados, niveles, religión y desigualdad*, Madrid, Paidós, 2002.
- Andrade Oliveira, Dalila.** “Mudanças na organização e gestão do trabalho na escola”, en Andrade Oliveira, Dalila *et al.*, *Política e gestão e da educação*, Belo horizonte, Autêntica, 2002.
- Banco Mundial.** *More Time is Better. An Evaluation of the Full-Time School Program in Uruguay*, Washington, BM, 2007.
- Banco Mundial.** *Equidad y calidad de la educación básica*, Montevideo, 2007. Disponible en <http://documents.worldbank.org/curated/en/781041468318569314/pdf/380820UY0Educacion0white0cover01PUBLIC1.pdf>. Fecha de acceso, septiembre de 2016.

- Baquero, R. y Terigi, F. “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”, en *Apuntes pedagógicos*, Buenos Aires, UTE/CTERA, 1996.
- Blanco Bosco, Emilio. *Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes en México*, México, COLMEX, 2011.
- Bosco, A. Los recursos informáticos en la tecnología organizativa y simbólica de la escuela. Estudio de un caso (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España, 2000.
- Cardozo, S. *Políticas de educación*, Montevideo, ENIA, 2008.
- Carnoy, Martín. *El trabajo flexible en la era de la información*, Madrid, Alianza, 2001.
- Castel, Robert. *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*, Buenos Aires, Paidós. 2006.
- Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). *Estudio para la implementación de una política nacional de extensión de la jornada escolar*, Buenos Aires, 2006.
- Dale, Roger. “Los efectos de la globalización en la política nacional. Un análisis de los mecanismos”, en Bonal, Xavier et al., (comps.), *Globalización y Educación. Textos fundamentales*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2007.
- DeLeon, Peter. “The Stages Approach to the Policy Process: What Has It Done?”, en Paul Sabatier (ed.), *Theories of the Policy Process*, Boulder, Westview Press, 1999.
- De Vries M., y B.Wilkerson. “Stress, Work and Mental Health: a Global Perspective”, en *Acta neuropsychiatrica*, vol. XV, 2003.
- Diario Oficial de la Federación. *Lineamientos para la operación de las escuelas de tiempo completo*, México, 2010.
- Diario Oficial de la Federación. *Programa nacional de escuelas de tiempo completo*, México, 2010.
- Dussel, Inés. “De la primaria a la EGB: ¿Qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?”, en F. Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2006.
- Gimeno Sacristán, José. *El valor del tiempo en educación*, Madrid, Morata, 2009.
- Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI, 1994.
- Hargreaves, A. y Goodson, I. “Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Deca-

des of Change and Continuity”, en *EAQ Educational Administration Quarterly*, vol. XLII, núm. 1, 2008.

Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata, 2009.

Jakobi, Anja. *The Worldwide Norm of Lifelong Learning: A Study of Global Policy Development*, University of Bielefeld, 2006.

Linton, Steven. “Does Work Stress Predict Insomnia? A Prospective Study”, en *British Journal of Health Psychology*, vol. IX, 2004.

Martinic Sergio y Marco Villalta. “La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile”, en *Perfiles educativos*, vol. XXX, núm. 147, México, UNAM, 2013.

Mora Salas, Minor y Orlandina de Oliveira. “Las desigualdades laborales en México: evolución, patrones y tendencias”, en Cortés, Fernando y Orlandina de Oliveira, *Desigualdad social*, México, COLMEX, 2010.

Nieto de Pascual Pola, Dulce María. *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México*, México, OCDE, 2008. Disponible en <https://www.oecd.org/mexico/44906091.pdf>

OCDE. *Acuerdo de cooperación, México-OCDE para mejorar la calidad de las escuelas mexicanas*, México, OCDE, 2010.

Oman, Charles. *Globalization and Regionalization: the Challenge for Developing Countries*, París, OCDE, 1994.

Ramírez Llorens, Fernando. “Sobre la extensión de la jornada escolar en Uruguay: ocho supuestos de la política educativa en debate”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLIV, núm. 2, México, CEE, 2014.

Robalino Campos, Magaly y Anton Körner (coords.). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*, Chile, UNESCO, 2005. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf>

Romero, C. A. *Funciones del asesoramiento escolar en los procesos de cambio educativo en la sociedad del conocimiento: Un estudio de caso en escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires (Tesis doctoral)*. Universidad Complutense de Madrid, 2006, Madrid.

- Sánchez Cerón, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz. “Política salarial. Percepciones e impuestos: un estudio de maestros de secundaria en Tlaxcala: 2001-2010”, ponencia presentada en el VI Coloquio Nacional sobre el mundo del trabajo, Puebla, BUAP, 2015.
- Sánchez Cerón, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz. “Un estudio sobre la intensificación y extensión de las jornadas de trabajo. El caso de los maestros de español en Tlaxcala”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XLIV, núm. 2, 2014.
- Sánchez Cerón, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz. “La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, CEE, vol. LXII, núm. 1, 2012, México.
- Secretaría de Gobernación. *Plan sectorial de educación. 2007-2012*, México, 2007
- SEP. Lineamientos para la operación del programa de jornada ampliada en educación preescolar y primaria, México, 2010.
- SEP/SNTE. *Alianza por la calidad de la educación*, México, 2008.
- Sotelo Valencia, Adrián. *Los rumbos del trabajo. Súper explotación y precariedad social en el siglo XXI*, México, Miguel Ángel Porrúa, UNAM, 2012.
- Street, Susan. “Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas”, en Gentili, Pablo *et al.* (comps.). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Buenos Aires, CLACSO, 2001.
- Tyack, D. y Cuban, L. *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Tyack, D. y W. Tobin. “The ‘Grammar’ of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?”, en *American Educational Research Journal*, vol. XXXI, núm. 3, 1994.
- UNESCO. Declaración de Cochabamba, 2001. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf>.

Valenzuela, J. et al. Causas que explican el mejoramiento de los resultados obtenidos por los estudiantes chilenos en PISA 2006 respecto a PISA 2001, 2006, Chile, MINEDUC, 2009.

Vercellino, Soledad. “La ampliación del tiempo escolar: ¿Se modifican los componentes duros del formato escolar? Revisión bibliográfica sobre estas temáticas”, en *Revista electrónica Educare*, vol. XVI, núm. 3, 2012.

Zorrilla, Margarita et al. *Informe final de la evaluación del diseño del programa nacional de horarios extendido en primaria*, México, UAA, 2008.

