

LAS ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO EN MÉXICO

¿Tienen futuro?

GUADALUPE RUIZ CUÉLLAR

La educación básica desempeña un papel esencial en la formación de las personas, dado que figura como el espacio de aprendizaje y socialización en el que se establecen las bases, es decir, los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes esenciales para el desarrollo de los siguientes niveles educativos, además de brindar los principios para el desenvolvimiento de niñas, niños y jóvenes como ciudadanos. Considerando que la educación básica es un paso obligado en el proceso formativo, reflexionar acerca de la inversión de tiempo que este trayecto educativo requiere para garantizar el cabal cumplimiento de los programas de estudio y, por ende, de los objetivos de aprendizaje, es sin duda de máxima importancia.

A la par de la necesidad de asegurar que el tiempo destinado a la educación derive en un desarrollo óptimo de niños, niñas y jóvenes y que con esto se haga efectivo su derecho a una educación de calidad, se encuentran los nuevos retos y circunstancias que plantean las sociedades actuales y que también determinan el uso y distribución del tiempo escolar (Gimeno Sacristán, 2008, cit. en Tenti, 2010). La tensión entre estos dos aspectos ha propiciado que los sistemas educativos de distintos países se den a la búsqueda de estrategias que, traducidas en políticas y programas, ayuden a conciliar las demandas de las sociedades y los objetivos educativos. Entre estas medidas se encuentra la ampliación de la duración de la jornada escolar, propuesta a la que subyace la premisa de que el incremento del tiempo de la instrucción derivará en una cobertura más amplia y profunda

Guadalupe Ruiz Cuéllar: Investigadora de la Universidad de Aguascalientes, Departamento de Educación. Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria, 20131, Aguascalientes, Ags. México. CE: guadalupe.ruiz.cuellar@gmail.com

de los planes de estudio y en mayores oportunidades de aprendizaje para las y los alumnos (Cabrera-Hernández, 2015). En este caso, el desafío fundamental es garantizar el uso efectivo de una jornada escolar de mayor tiempo de duración.

En 2007 inició en México la operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC). Se fundamentó en la experiencia de otros países –donde para entonces se implementaban políticas similares, documentadas en un estudio solicitado al Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Unesco (Tenti, 2010)– y de algunas entidades del país (Chihuahua, Distrito Federal, Nayarit), que ya desde antes habían ampliado la jornada escolar. Asimismo, se retomaron las recomendaciones de organismos internacionales (Unesco, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) que reconocían, entre los factores clave para la mejora de la calidad educativa: *a)* la duración de la jornada escolar, *b)* el número de días de trabajo efectivo del calendario escolar anual y *c)* el uso efectivo del tiempo escolar en actividades con sentido educativo (Ruiz y Langford, 2012).

En efecto, desde el año 2000, la Declaración de Cochabamba planteó en el documento titulado *Proyecto de Recomendación sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*:

Aumentar el tiempo dedicado al aprendizaje teniendo como horizonte la ampliación progresiva del calendario para alcanzar una jornada de al menos 200 días y al menos 1,000 horas anuales. La ampliación del tiempo ha de acompañarse de medidas que faciliten su aprovechamiento efectivo, por lo que es necesario utilizar métodos de enseñanza flexibles y diversificados (Unesco, 2001, cit. en Pedroza, Ruiz y López, 2021:3).

Desde el surgimiento del PETC, se reconocía que disponer de más tiempo en la escuela podía contribuir a ampliar las oportunidades de aprendizaje del alumnado, si bien, esto no era suficiente para mejorar los aprendizajes; se requería, además, que ese tiempo se aprovechara bien, con un sentido educativo y con el sustento de una propuesta pedagógica que incidiera en los distintos ámbitos de formación a que aspira y está obligada la educación básica. Había, además, una motivación que se hacía eco de las necesidades planteadas por los cambios en el contexto social, derivadas de la creciente incorporación de las mujeres al mercado de trabajo remunerado.

Si bien el PETC estaba dirigido a escuelas públicas de educación básica en todos sus niveles y modalidades, a través de los criterios de focalización que año con año se establecieron en sus Reglas de Operación se delimitaba la población que se podía ver beneficiada con la intervención del programa. Así, en las primeras Reglas se establecían como criterios preferenciales de selección de las escuelas, que atendiesen población en condiciones desfavorables ubicadas en contextos urbano-marginales, indígenas o migrantes; que presentasen bajos resultados educativos, y las que ya operasen en horario ampliado. Con el correr de los años se fueron incluyendo en forma creciente escuelas rurales.

La política planteaba expectativas de cambio en ámbitos y procesos fundamentales de las escuelas de educación básica: el aula y la práctica pedagógica, a través de la mejora de esta y la incorporación de nuevos materiales; la gestión escolar, mediante el trabajo colaborativo y colegiado de los integrantes de las comunidades escolares y la autonomía en este terreno; y desde luego, la ampliación y el uso eficiente del tiempo escolar. Un componente especial que nunca se generalizó —en parte por la infraestructura que requería, por la colaboración necesaria de las madres de familia y el propio costo del mismo— fue el relativo al servicio de alimentación, pensado especialmente, para aquellas instituciones educativas cuya población escolar presentara elevados índices de marginación y condición alimentaria deficiente.

En alcance a los elementos señalados puede añadirse que, según las expectativas del programa e independientemente de su nivel (preescolar, primaria o secundaria), las escuelas adscritas a este debían reunir una serie de características: *a)* el uso eficiente del tiempo en el marco de una jornada que por la propia naturaleza del PETC era ampliada; *b)* el desarrollo de la propuesta pedagógica del programa a través de la puesta en práctica de las Líneas de Trabajo Educativas a fin de ampliar las oportunidades de aprendizaje de los educandos; *c)* el servicio de alimentación en las escuelas donde se requiriese; *d)* el logro por parte de todo el alumnado de los aprendizajes esperados, las competencias para la vida y, en última instancia, los rasgos del perfil de egreso de la educación básica; *e)* la existencia de un ambiente adecuado de convivencia; *f)* la inclusión de todos los educandos; y *g)* una gestión escolar fincada en la evaluación interna y la planeación estratégica, al igual que en el trabajo colaborativo y la participación de los actores educativos.

Surgido en el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012), el PETC continuó durante el periodo de Enrique Peña Nieto (2012-2018) y fue creciendo en cobertura, aunque sin llegar a la meta de 40,000 escuelas que se planteó en la campaña presidencial de este último. Además, como indica Santizo (2022a):

[...] el alcance del programa fue limitado. En 2012 se atendieron 6,708 escuelas con un presupuesto de 2,500 millones de pesos. Para 2019 las escuelas aumentaron a 25,639 con un presupuesto de 10 mil millones de pesos. No obstante el crecimiento del programa, el número de escuelas participantes representa 18% de las escuelas que potencialmente pueden estar en este programa (139,670 escuelas públicas).

Cabría preguntarse qué se sabe sobre la implementación y los efectos e impacto del PETC: ¿mejoraron los aprendizajes de las y los alumnos que asistieron a escuelas de tiempo completo? Si fue así, ¿ocurrió en todas las escuelas?, ¿solo en algunas?, ¿de qué tipos y características? El programa, ¿focalizó bien los recursos y apoyos que brindó?, es decir, ¿realmente fueron las escuelas ubicadas en los contextos de mayor marginación, con más rezago en los aprendizajes las que se convirtieron en escuelas de tiempo completo? Si los aprendizajes mejoraron, ¿lo hicieron en forma equitativa?, ¿en todas las materias del currículum?; ¿mejoraron los índices de retención?, ¿realmente se logró impulsar una educación integral?, ¿la propuesta pedagógica del programa favoreció un cambio de las prácticas docentes?, ¿el tiempo escolar se transformó y fue utilizado eficaz y eficientemente o fue simplemente “más de lo mismo”? El servicio de alimentación, ahí dónde se proporcionó, ¿contribuyó a mejorar los niveles de nutrición de las y los alumnos que se vieron beneficiados? La gestión escolar, ¿se modificó conforme a las expectativas del programa? Las familias, en especial las monoparentales y aquellas donde la madre trabajaba fuera del hogar, ¿encontraron en la jornada ampliada un mecanismo de apoyo para la atención de sus hijos? Las niñas, niños y jóvenes atendidos en las escuelas de tiempo completo, ¿asistían con gusto y disfrutaban su estancia en ellas? En última instancia, ¿cuáles fueron los problemas que enfrentó su implementación?, ¿qué experiencias positivas derivan del programa?

La existencia del PETC –al menos en la forma en que fue originalmente concebido– durante más de una década dio lugar a varias evaluaciones del

programa, así como a un número importante de investigaciones que ayudan a responder en algún grado preguntas como las planteadas. Por ejemplo, varios estudios de impacto del PETC a nivel nacional han mostrado modestos efectos positivos en los aprendizajes logrados en escuelas primarias participantes en el programa —si bien no en todas las asignaturas de las que se dispuso información (Cabrera-Hernández, 2015; Luna Bazaldúa y Velázquez Villa, 2019; Silveyra, Yáñez y Bedolla, 2018; Pedroza, Ruiz y López, 2021)— y, específicamente, a través de la reducción de la proporción de estudiantes en los niveles más bajos de desempeño en pruebas estandarizadas. De particular relevancia desde una perspectiva de equidad, el impacto estimado es más alto en las escuelas que atienden a población en mayores condiciones de marginalidad o vulnerabilidad, lo que contribuiría a disminuir las brechas de desigualdad ampliamente documentadas por las evaluaciones nacionales del logro escolar.

Pero, aun si no mejoraron significativamente los aprendizajes, el programa trajo consigo algunos beneficios para las escuelas participantes. Así lo refieren Tinajero y Páez (2022):

En Baja California, el PETC cobijó a un total de 35 primarias indígenas, lo que significó poco más de la mitad de la totalidad de escuelas en el estado. Tras un estudio sobre las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje de estos planteles, se constató que hubo una mejora en las condiciones de infraestructura de muchas de estas escuelas: se construyeron aulas, comedores y baños; se obtuvo equipo (computadoras), y se les ofrecieron insumos para el trabajo pedagógico y capacitación para el ejercicio de la propuesta de tiempo completo. Los Consejos Técnicos Escolares y por zona funcionaron de forma regular y todas las escuelas contaron con un plan de mejora.

En cuanto al servicio de alimentación, si bien benefició a una cantidad menor de alumnos que al total de quienes fueron atendidos en escuelas de tiempo completo, una evaluación de Unicef en los estados de Puebla, Yucatán y Guanajuato reveló que, incluso sin considerar indicadores duros como el estado nutricional de las y los estudiantes: “... para el 65.8% de la población encuestada el primer alimento que reciben en el día es el proporcionado por el SA [servicio de alimentación]” (Unicef, 2020:89).

En el ciclo de las políticas públicas es claro que la distancia entre el diseño y la implementación puede ser muy grande, si bien determinar la

magnitud exacta tendría que ser materia de evaluación; una evaluación prevista, por lo demás, en el propio ciclo de la política, que permitiera, con base en evidencia empírica, fundamentar tanto la valoración como la toma de decisiones respecto de una intervención de gobierno. Como indica Santizo (2022b), esa evaluación podría hacer partícipes a las propias escuelas y sus actores, además de los agentes externos que típicamente se implican en esta tarea. En realidad, es posible que muchos de los elementos de información necesarios ya se tengan; pero, además de hacer acopio de otros, parecería indispensable analizarlos desde una perspectiva integral que permita valorar puntos fuertes y débiles del programa; aquello que valdría la pena seguir impulsando a la vista de los resultados que haya provocado o de las bondades que suponga para una educación de calidad con equidad; aquello que pueda permanecer y aquello que deba cambiar.

En el momento actual en el país, en el que la suerte del PETC no es del todo clara, quedan muchas dudas sobre la forma en que, en el marco del nuevo programa estrella para la educación básica, La Escuela es Nuestra, se mantendrán, si en efecto así sucede, algunos componentes del de Escuelas de Tiempo Completo. Nuevamente, trayendo a colación a Santizo (2022a):

El propósito expreso de la Escuela es Nuestra (LEEN) es mejorar las condiciones materiales de las escuelas ubicadas en zonas marginadas. Nadie duda que la condición material de las escuelas dignifica la educación que se imparte. LEEN y ETC son programas con propósitos diferentes pero complementarios; entonces, ¿por qué convertir a estos programas en sustitutos uno de otro? La respuesta la proporcionan muchos analistas del sector educativo: es por una restricción de recursos.

Justamente si la razón es una restricción de recursos, lo racional sería tomar cualquier decisión sobre la suerte del programa a la luz de sus resultados, sus fallas y aciertos, al igual que del reconocimiento de aquellos componentes que han mostrado capacidad de atender la problemática que dio origen al programa, o las expectativas asociadas a él; en este sentido concluye el estudio realizado por el Banco Mundial hace ya algunos años:

Mirando al futuro, los esfuerzos de política educativa deberían enfocarse en consolidar los elementos del PETC que tienen mayor potencial para generar impactos positivos en los estudiantes y sus familias. Así mismo, sería importante

expandir el programa en forma estratégica tal vez focalizando más esfuerzos en identificar a los niños con mayores rezagos y diseñando intervenciones pedagógicas focalizadas para aplicar durante el tiempo de instrucción adicional para asegurarse que todos los estudiantes logren alcanzar un nivel mínimo de aprendizajes (Silveyra, Yáñez y Bedolla, 2018:13).

El segundo número de la RMIE correspondiente a 2022 presenta 11 artículos de investigación, un aporte y dos reseñas. La variedad de temáticas abordadas hace prever que, en su conjunto, concitará el interés de diversos grupos de investigadores e investigadoras y profesionales de la educación.

Entre los artículos de investigación, varios están relacionados con los contextos digitales de la educación; como es sabido, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación remite a un campo que, de suyo, ofrece amplias vetas de indagación y se enriquece conforme los fenómenos educativos a los que se aplica van mostrando nuevas aristas. En este número de la RMIE nuestros lectores encontrarán cuatro trabajos en la materia: “Adolescencia y privacidad digital”; “Funciones, roles y competencias de los(as) tutores(as) en la educación a distancia en el Instituto Politécnico Nacional”; “Las prácticas en línea en la formación de profesores(as) de Español, como lengua extranjera: percepciones de los(as) maestrantes”; y “Comparación de la motivación en alumnos(as) universitarios(as) de modalidad virtual/virtual *versus* presencial/virtual desde el MSLQ”. Los dos últimos artículos dan cuenta de hallazgos de trabajos desarrollados expresamente en torno a los cambios en las dinámicas educativas que trajo consigo la educación en línea, a raíz de la pandemia por la COVID-19.

Los artículos de Contreras y Torres, “Perspectivas de directivos educacionales sobre el uso de pruebas estandarizadas. El caso de una evaluación de bajas consecuencias”, y de Jiménez, Tafoya y Boroel, “Evaluación formativa de programas de posgrado: un caso de la Universidad Autónoma de Baja California”, dan cuenta, cada uno en su respectivo campo de interés, de un enfoque de la evaluación que releva su capacidad de aporte a la mejora de procesos y resultados educativos, en contraposición a una visión que la reduce a la rendición de cuentas o a la acreditación.

Dos trabajos relativos a la educación superior, “Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad:

percepciones del profesorado”, y “Variables psicosociales predictoras de la responsabilidad social en estudiantes universitarios(as)”, nos llevan a reflexionar sobre esos espacios aún tan necesarios en las instituciones educativas, en los que tendrían que materializarse, más allá del plano discursivo, aspiraciones formativas de gran calado, como el reconocimiento de la igualdad de oportunidades para todas las personas o, parafraseando a los autores del segundo estudio, la formación de universitarios(as) socialmente responsables, empáticos, conscientes de la realidad, competentes profesional y humanamente y comprometidos con el desarrollo sustentable y justo de su entorno de vida.

El artículo de Claudia López, Roselia Rosales y Ma. Elena Durán se suma a la amplia producción de investigaciones sobre los efectos de la pandemia en los distintos actores educativos, en este caso, docentes universitarios, a través del estudio de sus percepciones sobre los problemas y retos enfrentados en el tránsito de la modalidad de educación presencial a la educación a distancia.

Los textos sobre la educación multigrado siempre serán especialmente bienvenidos porque nos permiten una mejor comprensión de una de las vías principales para brindar educación a una parte significativa de la población más vulnerable del país, la asentada en comunidades “rurales, dispersas y pobres”. El artículo de Rossainzz y Hevia ponen nuevamente sobre la mesa los grandes rezagos que siguen afectando a las escuelas multigrado y que tienen efecto sobre otras variables tanto del propio campo escolar como extraeducativas.

Finalmente, el artículo de Márquez, Hernández y Rojas-Drummond, “Efectos de un programa de acompañamiento docente en las interacciones comunicativas entre maestros(as) y alumnos(as)”, da cuenta de los relevantes cambios en los patrones de comunicación en el aula, atribuibles a la intervención que se sometió a experimentación en el estudio, los cuales son más que indicativos de la importancia de construir espacios dialógicos de interacción entre docentes y estudiantes. De acuerdo con los autores:

Los cambios en la secuencialidad y calidad dialógica de las interacciones comunicativas entre maestros y alumnos que presentó el grupo experimental tienen correspondencia con los propósitos y contenidos del PAD, en particular con los aspectos relacionados con las estrategias de andamiaje, los estilos

dialógicos de comunicación y el papel que desempeña el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el PAD resultó ser una herramienta efectiva para favorecer formas más productivas de comunicación que abonen a la construcción de los aprendizajes [...]"

El número se completa con un aporte de Felipe Martínez Rizo en torno a la enseñanza de la cultura científica en la escuela. Tras varios años de estudiar las prácticas docentes tanto en general, como particularmente en esta asignatura, y con base en una amplia revisión de la literatura internacional en varias dimensiones (la teoría sobre la enseñanza de la ciencia, los desarrollos metodológicos para estudiar las prácticas docentes en la materia o los estándares curriculares que diversos sistemas educativos se han planteado, por mencionar algunas de las principales líneas de indagación), el autor propone algunas pistas para mejorar la enseñanza de las ciencias, con la pretensión, no de formar científicos, pero sí de “desarrollar una sólida cultura científica en los estudiantes”, acorde con las exigencias de la sociedad actualmente.

Y, no menos importante, el número 93 de la RMIE ofrece dos reseñas sobre obras de dos excelentes académicos y entrañables amigos que de múltiples maneras siguen aún presentes entre nosotros: María Bertely y Eduardo Weiss. Sobre el libro de María Bertely, *La división es nuestra fuerza: escuela, Estado-nación y poder étnico en un pueblo migrante de Oaxaca*, Gunther Dietz no duda en señalarlo como “una de estas grandes obras de la antropología social mexicana y más específicamente de la antropología de la educación y del Estado”. En la segunda reseña, María de Ibarrola nos comparte su intervención en una presentación del libro coordinado por Joaquín Hernández, *Investigaciones educativas. Eduardo Weiss*; la autora recupera aspectos de su trayectoria como un decidido impulsor de la investigación educativa en el país y como formador de investigadores educativos, así como de sus aportes a campos específicos de indagación, en particular el relativo al estudio de los estudiantes como jóvenes, a través de un escrito fincado en el profundo conocimiento personal y profesional de Eduardo Weiss, tan importante, por cierto, en la definición de rasgos fundamentales de la RMIE.

Esperamos que las y los lectores coincidan con nuestra apreciación de que tenemos por delante, un nuevo número espléndido de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Referencias

- Cabrera-Hernandez, Francisco, (2015). *Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Evidence from a natural experiment*, Working Paper Series 74-2015, Sussex: University of Sussex Business School-Department of Economics. Disponible en: <https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name=wps-74-2015.pdf&site=24>
- Luna Bazaldúa, Diego Armando y Velázquez Villa, Pablo Gerardo (2019). “Evaluación del impacto del Programa de Escuelas de Tiempo Completo en medidas de logro académico de centros escolares en México”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 49, núm. 2, pp. 87-120. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.2.19>
- Pedroza, Luis; Ruiz, Guadalupe y López, Alma Yadhira (2021). “Duración de la jornada escolar y mejora del aprendizaje. Impacto del Programa Escuelas de Tiempo Completo en una entidad mexicana”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 29, núm. 152. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5679>
- Ruiz, Guadalupe y Langford, Patricia (2012). *Evaluación de consistencia y resultados del Programa Escuelas de Tiempo Completo*, Ciudad de México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- Santizo, Claudia (2022a). “La cancelación de Escuelas de Tiempo Completo revela el pulso de la política de antes y de ahora”, *Educación Futura*, 21 de marzo de 2022. Disponible en: <https://www.educacionfutura.org/la-cancelacion-de-escuelas-de-tiempo-completo-revela-el-pulso-de-la-politica-de-antes-y-de-ahora/>
- Santizo, Claudia (2022b). “¿Cancelas escuelas de tiempo completo? Otro cambio, pero ¿hacia dónde?”, *Educación Futura*, 24 de enero de 2022. Disponible en: <https://www.educacionfutura.org/cancelan-escuelas-de-tiempo-completo-otro-cambio-pero-hacia-donde/>
- Silveyra, Marcela, Yáñez, Mónica y Bedolla, Juan (2018). *¿Qué impacto tiene el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) en los estudiantes de educación básica? Evaluación del programa en México 2007-2016*, Ciudad de México: Banco Mundial.
- Tenti, Emilio (coord.) (2010). *Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina*, Buenos Aires: Secretaría de Educación Pública/Unesco-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Disponible en: http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/SEP%2520Mx%2520Estado_arte%2520jornada%2520escolar.pdf
- Tinajero, Guadalupe y Páez, Juan (2022). “La desaparición del PETC”, *Universidad Futura*, 3 de enero de 2022. Disponible en: <https://www.educacionfutura.org/la-desaparicion-del-petc/>
- Unicef (2020). *Evaluación del servicio de alimentación del Programa Escuelas de Tiempo Completo*, Ciudad de México: Unicef-México.