



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Relaciones laborales y formas de ingreso a la docencia en escuelas de tiempo completo

**Fernando Iván Ceballos Escobar**

Estudiante de doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV-IPN

*ferceballoses@yahoo.com.mx*

Área temática 09. Sujetos de la educación.

Línea temática: Condiciones institucionales del trabajo docente y trabajo académico.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.



### Resumen

La ponencia analiza las relaciones laborales que se promovieron o posibilitaron a partir de la ampliación de la jornada escolar mediante el PETC y sus efectos en la vida personal y laboral de los profesores. Con este propósito se llevó a cabo un estudio cualitativo en el que se observó el trabajo en dos escuelas primarias y se entrevistó a supervisores, directores y profesores. Los resultados permiten observar que la falta de una regulación clara sobre cómo integrar a los profesores que formarían parte del programa promovió formas de contratación flexibles y precarias en el caso de los trabajadores federalizados y los de inglés. También se encontró que el sindicato local aprovechó la coyuntura para generar puestos de trabajo que no necesariamente respondían a las necesidades del PETC ni de la escuela, aunque las condiciones en que sus agremiados ingresaban al programa eran bien valoradas por ellos e incluso promovía el arraigo en el establecimiento.

**Palabras clave:** Programa Escuelas de Tiempo Completo, Personal docente, trabajo, educación básica.

## Introducción

Los resultados presentados en la ponencia son avances parciales de un estudio más amplio sobre los procesos de apropiación del Programa Escuelas de Tiempo (PETC) en las escuelas primarias. La investigación se encuentra en desarrollo como parte de mi tesis doctoral en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.

El Programa Escuela de Tiempo Completo se implementó en el 2007 como una respuesta ante los bajos resultados que se habían obtenido en dos pruebas estandarizadas, la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) (Subsecretaría de Educación Básica, 2009). En este sentido, el programa se diseñó bajo la premisa que la prolongación de la estancia de los estudiantes en la escuela favorecería el aprendizaje de los contenidos curriculares del plan de estudios y de otros saberes que se integrarían de forma complementaria, como el inglés y las habilidades digitales.

Cumplir con estos propósitos implicaba extender la jornada de trabajo de los maestros de grado, así como la contratación de más profesores para la enseñanza de los nuevos saberes. Sin embargo, la forma en que esto se llevaría a cabo desde un principio fue ambigua. Desde las reglas de operación del programa (Diario Oficial de la Federación, 2008) sólo se establecía la asignación de una compensación a los trabajadores en las escuelas por el tiempo adicional que laborarían, la cual no se consideraba como una relación contractual con el Estado ni formaba parte del salario base, por lo que tampoco era tomada en cuenta en las prestaciones.

En la práctica, las condiciones laborales a partir de las cuales se integraron los profesores generaron descontento entre muchos de ellos. A principios de 2018 los maestros del PETC en Colima se manifestaron en contra del gravamen del Impuesto Sobre la Renta (ISR) que se hizo al pago de la compensación (Colima Noticias 01.01.18). Un año después los profesores de inglés también marchaban en contra de las condiciones tan precarias bajo las que, de acuerdo con ellos, se les había contratado (El comentario, 14.02.19). En otros estados la Coordinadora Nacional de Trabajadores al Servicio de la Educación (CNTE) también se movilizó en contra del PETC al considerarlo como una política que atentaba contra la estabilidad laboral y que provocaría el cierre de las escuelas vespertinas (López, 2013).

En México, dos estudios se han interesado por esta problemática, en el primero de ellos, Gutiérrez (2018) entrevistó a profesores de Chihuahua, quienes manifestaban su molestia ante la diferenciación entre el salario correspondiente al trabajo durante tiempo regular y el de la jornada ampliada, siendo este último menor remunerado que el primero. Resultados similares a los encontrados por Sánchez y Corte (2017), quienes entrevistaron a profesores del estado de Tlaxcala, e identificaron un sentimiento de degradación de su trabajo debido a que los bonos mediante los cuales se compensaba el salario del tiempo adicional trabajado no se incorporaba a su salario base y tampoco eran pagados durante los periodos vacacionales.

A la molestia por las condiciones económicas se añadía un malestar por el aumento de trabajo y las responsabilidades derivadas de la implementación del PETC. AL respecto, Sánchez y Corte (2017) identificaron

algunas manifestaciones de agotamiento y estrés por parte de profesores y alumnos como resultado de las amplias jornadas de trabajo, mientras que Gutiérrez (2018) registró la inconformidad de los profesores ante el aumento de las responsabilidades que implicaba atender a los estudiantes por un mayor tiempo, ya que ellos veían en estas acciones de resguardo un atentado contra la razón de ser de la escuela y de su profesión.

A partir de lo anterior, la presente ponencia se plantea responder a las siguientes preguntas: ¿qué tipo de relaciones laborales se promovieron o posibilitaron a partir de la ampliación de la jornada escolar mediante el PETC? y ¿qué efectos tuvieron en la vida personal e institucional de las escuelas en las que laboraban?

## Metodología

Con el propósito de conocer las formas en que los profesores se integran laboralmente en las escuelas de tiempo completo y cómo significan su trabajo durante una jornada más amplia se llevó a cabo un estudio cualitativo (Taylor & Bogdan, 2000) con un énfasis interpretativo (Erickson, 1989). Se trata de un estudio de casos instrumental (Stake, 1998) llevado a cabo en dos escuelas primarias del estado de Colima con diferentes condiciones y características. La primera de ellas, a la que se le denominará de *Tiempo completo* se ubica en un contexto semi-urbano, es de organización completa y pertenece a la sección sindical de la entidad, mientras que a la segunda se le llamará de *jornada ampliada*, y se ubica en un contexto rural, es multigrado tri-docente y forma parte del sindicato federalizado.

Para la recogida de datos se utilizaron algunos recursos etnográficos como la observación y la entrevista (Hammersley & Atkinson, 1994; Díaz, 2011; Guber, 2015). La primera tenía el propósito de acercarse a las dinámicas organizativas de las escuelas y al trabajo de los profesores en las tareas relacionadas con el PETC, y a partir de la cual se registraron 42 días de observación en un diario de campo. La entrevista se pensó como una forma de rescatar las construcciones verbales de los miembros de la comunidad escolar acerca de las acciones y percepciones sobre los procesos asociados a la ampliación de la jornada escolar. Se entrevistó a profesores, directores, supervisoras y madres de familia. En total fueron 15 entrevistas en la escuela de *tiempo completo* y cuatro en la de *jornada ampliada*.

## El docente como trabajador

Las escuelas son espacios multifacéticos en las que las dimensiones académicas, profesionales, pedagógicas, administrativas y laborales se encuentran presentes en muchas de las tareas que se llevan a cabo en su interior (Ezpeleta, 2004; Popkewitz, Tabachnik, & Wehlage, 2007). Como contextos laborales, los maestros se integran de acuerdo con normas y espacios que definen las funciones por las que reciben un salario (Ezpeleta, 2004). Estas condiciones constituyen una realidad institucional que establece formas de relaciones y jerarquizaciones específicas de su trabajo (Rockwell & Mercado, 1986).

Para acercarse a la complejidad de la dimensión laboral en la función docente resulta muy útil retomar la siguiente caracterización que hace Alicia Civera sobre el profesor mexicano:

*Como un trabajador organizado en un sindicato, que cumple un papel en la conformación y consolidación del Estado, [...] que pasa la mayor parte del día trabajando en la escuela con los niños, vigilado en mayor o menor medida por los padres de familia y las autoridades educativas y locales, que posee o carece de cierto tipo de conocimientos, destrezas y condiciones materiales para cumplir con su labor pedagógica, con una postura ante los lineamientos de la política educativa, y diseñando tácticas y estrategias para influir en ellos (Civera, 2003, pág. 235)*

Por su parte, Ezpeleta (2004) señala que la labor docente se configura a partir de una doble condición, entre un profesional y un asalariado en la que los controles sobre su trabajo cada vez son más amplios y, en muchos de los casos, sus funciones se han ampliado hacia el cumplimiento de requerimientos administrativos. Ante esto, Rockwell (1995) afirma que los profesores han desarrollado un conjunto de nociones, opiniones y conocimientos, que va de las condiciones de trabajo, hasta la interpretación de las disposiciones técnicas recibidas y la construcción de alternativas a las propuestas oficiales

### **Los caminos para llegar a una escuela de tiempo completo**

La evidencia permitió identificar cuatro formas en que los profesores se integraron laboralmente en las escuelas estudiadas: dos corresponden a los profesores de grado, una a los extracurriculares de la escuela de *tiempo completo*, y una más al profesor de inglés. De estas interesaba analizar las condiciones del ingreso y los efectos que tuvieron en sus vidas personales y laborales

Para los profesores de grado, integrarse a un establecimiento que formaba parte del PETC fue un proceso diferente y representó condiciones muy distintas de acuerdo con la sección sindical a la que pertenecían. En la escuela de *tiempo completo* los profesores habían compactado los dos turnos de trabajo en los que previamente laboraban en una única jornada. De acuerdo con ellos, esto les había permitido mejorar su trabajo pedagógico, organizar de una mejor manera su día y seguir manteniendo su mismo salario.

Sobre los beneficios al trabajo docente, uno de los profesores señalaba que *lo formidable ahorita de tiempo completo es, para mí en lo personal, que el trabajo profesional que tú tienes que realizar, se reduce un poquito. O sea, ya no tienes que planear para varios grupos, ya no tienes que hacer tu planeación de tal manera que, esto para primero, esto para segundo, esto para tercero. No, ya no. Haces una sola planeación, es un solo grupo y, sobre todo, lo más importante, una sola escuela. [...] Nos da esa oportunidad, de que ya estas compactado en una sola escuela, es un solo grupo, una sola planeación. Entonces es un trabajo más fuerte, más intenso, más profundo, pero más tranquilo, más relajado (Ent. 7-02/18)*. Esto terminaba por impactar positivamente sobre la organización de su vida personal,

una de las profesoras lo comentaba así: *ese manejo de estrés, ya no lo tengo. Lógicamente, trabajar con un solo grupo [...] te aligera el trabajo. [...] Entonces, en cuestión de trabajo, en cuestión de economía, pues a mí me vino a aligerar mucho la vida, verdad. Fue muy benéfico para mí* (Ent. 5-02/18).

Para las profesoras en la escuela de *jornada ampliada* las condiciones fueron menos favorables, ya que la distancia a la que se encontraba el establecimiento les jugaba en contra. Ellas sólo tenían una plaza y, aunque recibían una compensación económica por el tiempo trabajado, la mayor parte de esta se destinaba a solventar los gastos del traslado.

Aunado a lo anterior, durante el tiempo en que se llevó a cabo el trabajo de campo se les notificó que a su compensación se les descontaría el ISR. Situación que generó molestia entre las profesoras, quienes manifestaban su inconformidad debido a que esta no era contemplada para ninguna prestación laboral, pero sí para pagar impuestos. En una conversación informal la encargada de la dirección comentaba que esa situación terminaba por disminuir más lo poco que les pagaban, lo que la llevaba a cuestionarse la conveniencia de seguir en la misma escuela (R.O. 09/01/18).

Los profesores como sujetos organizan su propia vida y trabajo dentro de las posibilidades que dan las condiciones en cada escuela (Rockwell y Mercado, 1989), cuando estas satisfacen sus necesidades es más fácil que los sujetos se arraiguen a los establecimientos. En estos casos, la mayoría de los profesores en la escuela de tiempo completo querían permanecer en su centro de trabajo, mientras que las tres profesoras de la escuela de jornada ampliada habían iniciado sus trámites para buscar un cambio.

Un segundo grupo de profesores que ingresaron, específicamente a la escuela de *tiempo completo*, fueron los profesores extra-curriculares. Tres de ellos no tenían experiencia como maestros, por lo que este fue su ingreso a la docencia. Su contratación estuvo determinada por las adaptaciones que la autoridad local hizo de la propuesta curricular ampliada del PETC, así como del papel del sindicato como un agente con un papel preponderante en el proceso de la elección de los maestros.

Una de las modificaciones realizadas a la propuesta curricular ampliada consistió en cambiar la modalidad de líneas de trabajo por una organización de los saberes mediante asignaturas. Las primeras tenían la intención de ser más flexibles, mientras que el cambio a las segundas obedecía a la necesidad de adaptar su puesta en marcha a la organización regular de la escuela a través de materias en las que hubiera un profesor encargado de impartirlas.

Otra de las adaptaciones fue en la elección de aquellas líneas de trabajo que se contemplarían como parte de las asignaturas extracurriculares. La siguiente tabla da cuenta de las diferencias entre lo establecido en el diseño del programa y lo que se implementó en el caso estudiado.

Líneas de trabajo del PETC	Tiempo de clases propuesto por grupo a la semana	Asignaturas extracurriculares en la escuela de tiempo completo	Horas totales impartidas por los profesores a la semana
Leer y escribir	Mínimo 2 horas	N/A	
Jugar con números y algo más	Mínimo 2 horas	N/A	
Expresar y crear con arte	Mínimo 1 hora	Ed. Artística	20 horas
		Manualidades	13 horas
Aprender a convivir	1 hora		
Aprender con TIC	1 hora	Computación	20 horas
Vivir saludablemente	1 hora		
		Inglés	18 horas

*Comparativo entre la propuesta curricular contemplada en los lineamientos de operación (Subsecretaría de Educación Básica, 2012) y las asignaturas implementadas en la escuela de tiempo completo.*

De acuerdo con lo anterior la contratación de los profesores extracurriculares no necesariamente respondían a lo propuesto en los lineamientos del PETC sobre qué enseñar y cómo integrar la propuesta en la jornada diaria, pero tampoco se relacionaban con los perfiles de los profesores. Por ejemplo, el profesor de computación fue seleccionado para impartir esta asignatura a pesar de tener una formación inicial en mercadotecnia y ninguna complementaria en educación o en tecnología. Y en una situación similar se encontraban las maestras de manualidades, ya que una de ellas era licenciada en contabilidad y la otra tenía la secundaria terminada.

En este caso las lógicas para la contratación de los encargados de impartir las asignaturas extra-curriculares no resultaban del todo claras, aunque el director de la escuela se lo explicaba de la siguiente manera: *aunque digan que no, el sindicato entra aquí en juego [...] fijate, tenemos seis maestros de grupo, un maestro de educación física, un maestro de educación artística, dos de educación artística ¿sí?, bueno son tres, pero imagínate, uno tiene 20 horas, otra maestra tiene tres horas y otra maestra tiene 10 horas, nada más para educación artística. Yo pregunté ¿y dónde los voy a poner?, \_tu acomódalos y haz lo que quieras, ponlos a que hagan... es más, que te ayuden a barrer si quieres, tu ponlos a hacer algo\_. Entonces, imagínate, o sea, ese tiempo lo tengo que repartir (Ent. 19-05/18). Del testimonio se puede rescatar que el propósito principal para la elección de las asignaturas extracurriculares era el de ubicar laboralmente a un grupo de profesores, y cómo esta lógica se impuso a las necesidades reales de la escuela y a los objetivos del PETC.*

Esta idea no era exclusiva del director. El profesor de quinto grado también daba cuenta de ello, aunque de una manera más normalizada y sin cuestionar la situación: *el hecho de ser tiempo completo también ha abierto posibilidades para los compañeros que [...] el sindicato apoya, pues. Entonces les da más horas aquí, este, en cuestión de artística, en cuestión de manualidades (Ent. 6-06/18). No hay que olvidar que, tradicionalmente, las negociaciones con el sindicato han formado parte de la vida gremial de los profesores (Sandoval, 2016), quienes han visto en este medio, una vía de acceso para el ingreso y el desarrollo de su carrera como docentes.*

El caso más representativo sobre la flexibilización con la que se están integrando los profesores a las escuelas de tiempo completo fue el del profesor de inglés. En una conversación informal él comentaba que los maestros que eran contratados por el PRONI no tenían ningún tipo de derecho laboral y continuamente se enfrentaban a la incertidumbre de no saber si continuarían en su puesto. Como ejemplo de lo anterior, recordaba que a principios del año 2018 les habían comentado que no había recursos para iniciar el ciclo escolar y que probablemente ya no los contratarían. Pese a ello, él decidió continuar asistiendo a la escuela a impartir sus clases, aunque no le estuvieran pagando. Tiempo después la situación se normalizó y volvieron a contratarlo. Sin embargo, comentaba que cada que se acerca el momento de renovar su contrato, experimentaba una incertidumbre respecto a la continuidad de su trabajo (R.O. 14/12/17).

Esta situación también generaba confusión e incertidumbre en la escuela con respecto a la continuidad de la materia. Una profesora daba cuenta de ello cuando se preguntaba: *chin (sic) nosotros somos del estado, te paga el estado, pero ¿te va a seguir pagando el estado?, o como es programa federal, ¿también aquí nos lo van a quitar? Dijeron \_no, no, se queda. Pero al otro año volvió a pasar lo mismo. [...] No nos ha pegado de lleno en cuestión de decir, ya no viene, en la federación sí, dejaron de ir una semana porque no sabían si le iban a pagar o no (Ent. 5-02/18)*. El testimonio resulta representativo de la falta de desconocimientos sobre quien es el empleador de los profesores de inglés, además permite ver que es una situación tan común que ya la esperan cada año.

## Conclusiones

El presente trabajo se preguntó acerca de la forma en que los profesores se integraron laboralmente a las escuelas de tiempo de completo y qué efectos tenía esto en su vida personal y en la organización de los establecimientos. Una de las limitantes del estudio, es que la evidencia se recabó únicamente en dos escuelas por lo que los datos no resultan representativos de toda la entidad, Sin embargo, en los resultados se encontraron referencias que sugieren de que en otros establecimientos las condiciones son similares a las encontradas, y no parece haber indicios de que estos casos sean una excepción a la forma en que se integró laboralmente a los profesores en las escuelas de tiempo completo en la entidad.

Desde la implementación del programa en el 2007 no ha existido una normativa clara sobre cómo se conformarían los grupos de trabajo en las escuelas a partir de que se ampliara la jornada y el currículum, y en qué condiciones labores se integraría a los nuevos profesores. Esto a generado diversas formas de contratación en la que participaron diferentes agentes como las autoridades educativas locales, los sindicatos y el PRONI.

En el caso del sindicato local se pudo identificar cómo este agente aprovechó la coyuntura para generar puestos laborales que no necesariamente se adaptaban a los propósitos del PETC ni a las necesidades de la escuela. Sin embargo, los profesores que ingresaron al programa a través de esta sección sindical eran los que mejores condiciones laborales tenían. A diferencia de los profesores federalizados, que son la mayoría en la entidad,

cuyo trabajo durante las horas adicionales era remunerados con peores condiciones que las que regularmente tenían, lo que rompía con la máxima constitucional de, a trabajo igual, salario igual. Situación que se agravaba en el caso de los profesores de inglés, cuya situación de trabajo llegaba precarizarse debido a la incertidumbre e inestabilidad a las que se veían constantemente sometidos.

Ampliar la jornada diaria en las escuelas requiere de una inversión en recursos humanos, ya sea extendiendo el tiempo del trabajo de los docentes de grado o contratando a nuevos profesores. Sin embargo, en la mayoría de los casos aún se sigue considerando el tiempo ampliado como menos valioso que el regular, por lo menos a la hora de asignarle un salario y establecer un vinculo laboral con quienes habrán de desempeñarse en esos periodos.

El PETC puede ser una oportunidad para fortalecer las condiciones laborales y económicas de los profesores, e incluso para arraigarlos a su centro de trabajo, como se observó en uno de los casos. Sin embargo esto requiere de un cambio en la concepción del tiempo ampliado como un periodo separado al de la jornada regular y con un menor valor. Lo que también implicaría un reconocimiento a la labor docente en términos económicos.

## Referencias

- Civera, A. (2003). La historiografía del magisterio en México (1911-1970). En L. Galván, S. Quintanilla, & C. Ramírez, *Historiografía de la educación en México. Colección: La investigación educativa en México 1992-2002*.
- Colima Noticias. (01 de enero de 2018). Escuelas de Tiempo Completo, entre un mejor servicio y la extensión de la jornada.
- López, M. (2013). Una reforma “educativa” contra los maestros y el derecho a la educación. *El cotidiano*(179), 55-76.
- Diario Oficial de la Federación. (2008). *Acuerdo 475 por el que se emiten las reglas de operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo*. México.
- Díaz, A. (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. Madrid : UNED.
- El comentario. (14 de febrero de 2019). Protestan maestros del Programa Nacional de Inglés y Escuelas de Tiempo Completo.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La Investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación*. Barcelona : Paidós.
- Ezpeleta, J. (2004). *Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación* (Vol. 9). México: Revista Mexicana de Investigación Educativa.
- Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. (Morata, Ed., & A. Ballesteros, Trad.) Madrid, España.
- Guber, R. (2015). *La etnografía. Método, campo y reflexibilidad*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Gutiérrez, A. (2018). El Programa Escuelas de Tiempo Completo, el ingreso del trabajo flexible en la docencia pública mexicana. En C. Bayón, S. Ochoa, & J. Rivera, *Las ciencias sociales y la agenda nacional. Vol. III Desigualdades, pobreza, economía informal, precariedad laboral y desarrollo económico*. San Luis potosí: comecso.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona : Paidós.
- Popkewitz, T., Tabachnik, R., & Wehlage, G. (2007). *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la*

*escuela ante un programa de cambio*. Barcelona : Ediciones Pomares .

- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela . En E. R. (coordinadora), *La escuela cotidiana* . México: Fondo de Cultura Económica .
- Rockwell, E., & Mercado, R. (1986). *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates* . Ciudad de México : DIE-Cinvestav-IPN.
- Sánchez, M., & Corte, F. (2017). Estudio exploratorio sobre la extensión de la jornada escolar y sus efectos en los maestros de primaria en Tlaxcala. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 59-84.
- Sandoval, E. (2016). La construcción cotidiana de la vida sindical de los amestros de primaria. *Revista Latiniomerica de Estudios Educativos*, XLVI(3).
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos* . Madrid: Morata .
- Subsecretaría de Educación Básica. (2012). *Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo*. Secretaría de Educación Pública , Ciudad de México .
- Subsecretaría de Educación Básica. (2009). *Programa Escuelas de Tiempo Completo*. Secretaría de Educación Pública, México.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona : Paidós .
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* . (Paidós, Ed., & M. A. Galmarini, Trad.) Barcelona , España .