

## **El Programa Escuelas de Tiempo Completo, el ingreso del trabajo flexible en la docencia pública mexicana**

### **The Full-time schools program, the beginning of flexible jobs of Mexican public teachers**

Arturo Gutiérrez Lozano<sup>1</sup>

**Resumen:** Las reconfiguraciones del trabajo y la relación del Estado en su regulación/desregulación ha alcanzado al magisterio mexicano a partir de la implementación de la Reforma Educativa de 2013, esta ponencia presenta avances de investigación centrada en la perspectiva de los docentes en torno al Programa Escuelas de Tiempo Completo como un proceso que implica la flexibilización del empleo y el trabajo de la docencia pública mexicana, al consolidar prácticas de trabajo flexible y precario en el modelo del programa, así como la modificación u obstaculización del desarrollo de trayectorias laborales estables docentes laborando bajo este esquema.

**Abstract:** Work's reconfigurations and the relationship of the State in its regulation/deregulation has reached the Mexican teachers since the implementation of the Education Reform of 2013, this paper presents research advances focused on the perspective of teachers around the Full-Time Schools Program as a process that implies the flexibilization of employment and the work of Mexican public teaching, by consolidating flexible and precarious work practices in the model of the full time schools program.

Palabras clave: trabajo flexible; precariedad laboral; reforma educativa; desregulación laboral; docencia pública.

### **La flexibilización laboral, orígenes y prácticas**

La reconfiguración del mundo laboral que modificó los modelos tradicionales de organización de la producción y el trabajo sucedió a partir de los años setenta con la implementación del modelo neoliberal, pero en la década de los ochenta donde se dieron las mayores transformaciones al cambiar las prácticas de seguridad social y estabilidad del empleo. A diferencia de la era industrial-estatal de las décadas anteriores la organización de la producción industrial estatizada y el empleo pleno o decente se modificaron, reestructuraron o en algunos casos fueron eliminadas,

---

<sup>1</sup> Maestro en Ciencias Sociales, Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Líneas de investigación: Precariedad y flexibilidad laboral, Docencia pública, Trayectorias laborales. [aarturo.gutierrez.lozano@gmail.com](mailto:aarturo.gutierrez.lozano@gmail.com).

Bayón, Cristina, Sara Ochoa y José Guadalupe Rivera González, coords. 2018. *Desigualdades, pobreza, economía informal, precariedad laboral y desarrollo económico*. Vol. III de *Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales*. Cadena Roa, Jorge, Miguel Aguilar Robledo y David Eduardo Vázquez Salguero, coords. México: COMECOSO

lo que generó un proceso de desinstitucionalización del empleo y por consiguiente el auge del trabajo precario, que tiene en la flexibilización del empleo y la tercerización laboral, el sinónimo de la pérdida de los derechos laborales y sociales.

La flexibilidad, tercerización, precariedad y precarización laborales, son a menudo usados como sinónimos para describir el mismo fenómeno, el empleo sin beneficios sociales. Pero cada uno implica momentos y situaciones específicas dentro de las modificaciones antes descritas. La tercerización laboral como la representación mayoritaria de modelos de trabajo acompañados por la subcontratación y flexibilización laboral va alcanzando, a empleos plenos que no habían sido tocados por estos modelos de precarización, como en el caso del magisterio público mexicano.

Las últimas tres décadas, que abarcan el fin del siglo XX y el inicio del XXI, están marcadas por la instauración de políticas de individuación que han definido a las personas como responsables de sus situaciones de vida (Castel, 2013). Esto ha desdibujado al trabajo y al Estado como proveedores de la seguridad social colectiva respaldada por los viejos Estados de Bienestar contemporáneos. La situación ha provocado un desfase en las expectativas formuladas en relación a la seguridad y estabilidad social construidas en la primera mitad del siglo XX en la relación *empleo-Estado-sociedad*.

La vida laboral es a partir de este periodo un escenario de riesgo en el que las contingencias originadas por el desempleo, empujan a la búsqueda de otros modos de acceso al dinero y a las prestaciones sociales y de seguridad social ausentes en los trabajos precarios. De esta manera, el periodo representará la transformación de las prácticas sociales que reorientan la relación entre Estado-sociedad-sector empresario. El trabajo como institución social no será ya el motor para el desarrollo nacional, como lo fue en la primera mitad del siglo XX, sino que ahora reconfigurará la lógica del trabajo como individuación y atomización social (Castel, 2013)

La reorientación institucional europea y latinoamericana respecto a las políticas de organización del trabajo pleno que proveía de recursos y herramientas a los individuos para alcanzar éxito en la vida social se degrada a partir del ingreso de las lógicas neoliberales y la eliminación de las políticas del desarrollo estabilizador.

El modelo de la ciudadanía laboral fordista (Alonso, 2007) pierde vigencia ante la flexibilidad como modelo de gestión de la fuerza de trabajo y la consecuente desregulación de la misma a partir de los años ochenta. Junto a esto la descentralización de las responsabilidades

sociales del Estado y la industria, los modelos laborales basados en la precariedad e individualización de las relaciones laborales, productivas y de empleo sustituirán a aquellas que caracterizaban al Estado de Bienestar (EB).

En adelante, las políticas de seguridad social pasarán a ser políticas de rentabilidad financiera y económica con el objetivo de remercantilizar los beneficios otorgados por el EB a través del modelo laboral como la seguridad social y el derecho a la vivienda. La flexibilidad, tercerización y precariedad laboral necesitarán del modelo de desarrollo neoliberal que reestructure las concepciones de ciudadanía laboral y plantee nuevas formas de relación social.

La flexibilidad del empleo caracteriza, de acuerdo con Castel (1997), la pérdida del carácter duradero del vínculo del individuo con las actividades concretas definidas y la aparición de la necesidad del ajuste del trabajador a las tareas, pero como señala el autor la flexibilidad no es sólo el ajuste a una tarea puntual; es además la exigencia de la disponibilidad total del empleado para responder a las fluctuaciones de la demanda, a la manera del toyotismo. En este marco, el empleo es concebido como un mecanismo en el que el personal contratado debe tener polivalencia para enfrentar así, las nuevas asignaciones laborales.

Castel (1997) propone dos modelos de subcontratación que describen las preocupaciones dentro del mercado del trabajo por las fluctuaciones y riesgos de desempleo: la flexibilidad interna y externa, en el primer caso el personal es capacitado por la empresa, para hacer frente a los cambios tecnológicos y de funciones, eliminando a quienes no logran adaptarse a este proceso; en el segundo caso la contratación es confiada a empresas satélites, quienes se ocupan de la captación de empleados flexibles.

La flexibilidad, específicamente la interna, implica la eliminación de los trabajadores que envejecen con su empleo, la concepción de esta modalidad de trabajo implica la selección permanente de cuadros, lo que invalida a los trabajadores que no están en edad de ser *reciclados* (Castel, 1997) para otras tareas o funciones temporales; es decir el tránsito del periodo laboral al retiro es eliminado. Este modelo se basa en la integración de los jóvenes y la desvalorización de la fuerza de trabajo, a la que somete a periodos de prueba, pasantías o contratos temporales. La administración de los recursos laborales se orienta hacia la recomposición de la mano de obra constante, produciendo un sistema flexible de empleabilidad que elimina la norma regulada y colectiva del empleo (Alonso, 2006).

La calificación del trabajador se constituye como el discurso estructurador en el que el empleado seleccionado será aquel que demuestre talentos o capacidades exigidas para el ingreso, en otro lenguaje le llaman competencias; aunque esta exigencia no tiene vinculación con la estabilidad laboral. Incluso la calificación no tiene que ver ya con la formación académica especializada, desde la década de 1970-80 dos terceras partes de los jóvenes estaban empleados dentro de trabajos relacionados con su formación, para 1985 sólo el 40% lo conseguía. Esto se fundamenta a partir de la implementación de las políticas neoliberales encabezadas por Reino Unido y Estados Unidos de América, que reformulan al empleo a la par que generan el aumento de la desmotivación y la precariedad (Castel, 1997).

La flexibilización del empleo implica modificación de éste a partir del establecimiento de dos “segmentos”, el mercado primario y el mercado secundario del trabajo. En el primero se encuentran los trabajadores calificados, con empleos mejor pagados, protegidos y estables; en el segundo están los trabajadores menos calificados, inseguros y sometidos a las fluctuaciones de la demanda.

La industria neoliberal basada en el mercado flexibiliza la producción al deslocalizar los empleos calificados y trasladarlos a países donde el costo de producción era relativamente bajo para estos empleos. Más adelante la flexibilización aumentaría su grado de influencia en la precariedad de la vida al incluir los modelos de subcontratación laboral que disminuyen al doble los niveles salariales.

El trabajo en general enfrenta modificaciones que afectan el pleno empleo, el empleo asalariado o de tiempo completo; por el uso de la tecnología y procesos de automatización. Genera una división entre aquellos que se ven favorecidos por la adaptación tecnológica y quienes ven afectada la seguridad a consecuencia de ésta (Rifkin, 1995). La subcontratación es un mecanismo precarizador, su intensidad varía de acuerdo con el contexto nacional y el sector laboral en que se da y denota, en general, un cambio en las relaciones contractuales de salario y de jornada laboral. Se realiza con doble presión: del empleador y del cliente-empleador indirecto, éste impone horarios laborales, plazos de entrega, entre otros; fragmenta a los trabajadores, individualiza las relaciones laborales y de gestión, cambia del paternalismo del pleno empleo al autoritarismo extremo; lo que en última instancia termina por consolidar a trabajador precario.

Standing (2011) construye el concepto *Precariado* como una clase social emergente

producto del trabajo inseguro e inestable, es el repliegue de las políticas de bienestar y la remercantilización del trabajo, agrupa ocho pérdidas de seguridad: *flexibilidad salarial, flexibilidad del empleo, flexibilidad en la organización del trabajo, flexibilidad de las competencias y habilidades, inseguridad a nivel macro, inseguridad por ausencia de representación colectiva, inseguridad por ausencia de protección contra accidentes* y en términos de los derechos socioeconómicos, *la inseguridad causada por la falta de regulaciones y garantías de servicios sociales*. El Precariado no tiene memoria colectiva común y carece de identidad gremial heterogénea, todo grupo está dentro de sus límites lo que facilita su desorganización, es un sujeto sin garantías que sufre *la corrosión del carácter*.

Dicho esto podemos hacer aquí la analogía de cómo el trabajo del docente público en México se está transformando en un empleo con estas características, de manera sui generis, ya que si bien las prácticas de flexibilización y precarización de la docencia son en algunos casos procesos que se dan no de manera legal pero si real, como la existencia de empleados con diferentes contratos en un gremio con contrato colectivo, trabajadores tercerizados que sustituyen a jubilados, docentes con contratos definidos y a prueba, entre otros.

Para explicar cómo la flexibilización laboral se inserta en la docencia pública de educación básica mexicana, muestro a continuación a la Reforma Educativa en México como el proceso de flexibilización laboral a través de discursos que apelan por la innovación, gestión y mejora de la calidad operacionalizados en políticas que imposibilitan el crecimiento de percepciones para los maestros, así como también el aumento de docentes con esquemas laborales dispares que implica menores costos para el empleador y otorga al perfil laboral del docente de una escuela de tiempo completo la característica de ser un docente polivalente y multifuncional.

### **Antecedentes de la flexibilización de la docencia pública**

La reforma constitucional al artículo tercero y la legislación secundaria de éste, así como los cambios del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 y la Ley General de Educación, surgen de la necesidad del gobierno en turno por posicionar mediante reformas estructurales su visión de administración del Estado y gestión de los recursos públicos en México. En el caso particular de la Reforma Educativa mexicana la acción gubernamental retoma la corriente descentralizadora

que ha venido desarrollándose en las reformas educativas en México desde 1992 con el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). La Reforma ha generado en términos de la administración de la docencia mecanismos gerencialistas y administrativos apegados por completo a esta corriente, aún y cuando el Sistema Educativo Mexicano parece contraerse más en procesos de características centralistas mientras en ciertos niveles se abre a la mencionada descentralización.

De manera declarativa la Reforma Educativa busca seis objetivos fundamentales: Responder a la exigencia social para fortalecer a la educación pública, laica y gratuita, Asegurar una mayor equidad en el acceso a una educación de calidad, Fortalecer las capacidades de gestión de la escuela, Establecer un servicio profesional docente con reglas que respetan los derechos laborales de los maestros, Propiciar nuevas oportunidades para el desarrollo profesional de docentes y directivos; y sentar las bases para que los elementos del Sistema Educativo sean evaluados de manera imparcial, objetiva y transparente (SEP, 2014).

En este sentido este esquema busca la eliminación de la sobrecarga administrativa de las escuelas y retoma la creación de Consejos Técnicos Escolares (CTE) como estrategia operativa, dentro de los ciclos escolares los CTE sesionarán al menos ocho veces al año para la elaboración de la ruta de mejora y su respectivo seguimiento (SEP, 2014).

La evaluación a la docencia propuesta por la Reforma de 2013 enajena el carácter voluntario de las experiencias anteriores e impone un esquema de obligatoriedad aleatoria, el carácter constitucional conferido al INEE vuelve mandatos oficiales a las disposiciones elaboradas por éste respecto a las evaluaciones a la docencia y muestra un enfoque de consecuencias laborales claro al determinar que quienes al azar sean seleccionados para ser evaluados y no lleven a cabo este ejercicio quedarán fuera del sistema educativo, aún y cuando se tenga experiencia profesional considerable. No me adentraré más en esta ponencia respecto a las características precarizadoras de la evaluación educativa propuesta por esta Reforma, pero si destaco que en este contexto se de la consolidación del Programa Escuelas de Tiempo Completo.

El Programa Escuelas de Tiempo Completo inició en el ciclo 2007-2008 como una propuesta pedagógica innovadora y abierta que mediante seis líneas de trabajo pretendía lograr el desarrollo de competencias para la vida de los alumnos. En su inicio, el Programa piloteo en 500 escuelas de 15 estados del país la extensión a ocho horas del horario escolar, donde en este

tiempo extra se reforzarían conocimientos escolares o bien se les ofrecería actividades extra curriculares, dependiendo de las condiciones y necesidades de los centros escolares. Para el ciclo 2012-2013 existían alrededor de 6,715 escuelas de tiempo completo distribuidas en todos los estados del país.

El ingreso del modelo de Escuelas de tiempo Completo en México, se inscribe en las políticas internacionales recomendadas al país por la UNESCO y la OCDE, quienes reconocen en el Programa, uno de los factores para el desarrollo y la mejora de la infraestructura educativa (IIPE-UNESCO, 2010). Estas políticas toman como fundamento el desarrollo de la escuela de tiempo completo finlandesa donde además de la docencia regular, el alumno experimenta actividades extra curriculares en las que se cubren aspectos socio afectivos.

En América Latina, sin embargo, la adopción del modelo va más hacia la continuidad de las actividades curriculares, obedece en mayor medida a la incidencia significativa de las tendencias elaboradas por el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), cuyo enfoque direcciona, en la política educativa de los países alineados, al desmantelamiento de los remanentes de políticas de los Estados de Bienestar, en este caso de lo relacionado a la educación (Foster, 1999; Cartorn, 1999; Silva, 2004). Países como Argentina, Chile, Uruguay, Venezuela y México; implementan programas de escuelas de tiempo completo con características disimiles, pero con un objetivo en común: elevar la calidad de la educación y la cobertura en zonas menos privilegiadas (IIPE-UNESCO, 2010). De acuerdo con la SEP (2012) el PETC promueve nuevas condiciones de trabajo para facilitar el derecho de los alumnos a recibir aprendizajes útiles en entornos escolares equitativos y de calidad, este enfoque va dirigido principalmente a zonas vulnerables y de escasos recursos.

Para esto el PETC amplía el horario de seis a ocho horas de trabajo diarios en donde se incorporan estrategias de enseñanza y aprendizaje orientadas por seis líneas de trabajo pedagógico para enriquecer la experiencia escolar, así como los conocimientos, competencias, valores y actitudes del alumno. Las seis líneas de trabajo son adecuadas de acuerdo a campos de conocimiento que deben abordarse en el tiempo extra de manera flexible y contextualizada por escuela, las líneas son: 1) fomento de aprendizajes curriculares, 2) uso didáctico de contenidos curriculares, 3) aprendizaje de idiomas, 4) actividades de arte y cultura, 5) vida sana y 6) recreación y desarrollo físico.

El supuesto de este programa es que al extender el horario los docentes de este modelo tienen más tiempo para preparar estrategias que permitan consolidar los aprendizajes de los alumnos, sobre todo en lectura, redacción, expresión oral, pensamiento crítico, pensamiento matemático; así como el desarrollo de estrategias de investigación apoyadas por las TIC's como herramientas de estudio.

### **Normativa y reglas de operación de las Escuelas de Tiempo Completo**

El PETC tiene como objetivo principal el establecimiento de escuelas de tiempo completo con jornadas de 8 horas para aprovechar el tiempo disponible de una mejor manera y ayudar a la mejora del desarrollo académico, deportivo y cultural de las y los alumnos. El Programa funciona mediante la coordinación de los gobiernos federal, estatal y municipal, los recursos siguen siendo regulados por la federación quien verifica, registra y controla la rendición de cuentas de las escuelas participantes, así como también gestiona la rendición de cuentas y la transparencia de operación (DOF, 2012). De acuerdo con lo anterior se menciona también en el decreto oficializado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) de 2012 que las Reglas de Operación del Programa serán actualizadas cada año y publicadas en el mismo DOF, dentro de estas reglas están basadas en los criterios de legalidad, honestidad, eficiencia, eficacia y racionalidad.

Las Reglas de Operación del Programa indican además que la participación de las escuelas públicas de educación básica en el Programa es abierta, es decir, que será decisión del personal de cada escuela someterse a la participación en el Programa ampliando su horario de trabajo de 6 a 8 horas y seguir las líneas de trabajo educativas del PETC que son actividades de aprendizaje enfocadas al desarrollo de competencias para la vida, y que se desarrollarán dentro del horario ampliado mediante: proyectos, situaciones y secuencias didácticas a desarrollarse por los docentes en apego al plan y los programas de estudio vigentes para educación básica (DOF, 2016).

El Programa señala que de acuerdo con la disponibilidad presupuestaria se dotará a las escuelas del Servicio de Alimentación dando atención preferente a la población en condiciones de pobreza, definida ésta como multidimensional, que son la población objetivo del programa. De igual forma la cobertura del PETC considera a escuelas públicas de un solo turno en todos sus niveles y servicios educativos que ofrezcan educación primaria o telesecundaria, atiendan a

población en situación de vulnerabilidad o en contextos de riesgo social, escuelas de bajos niveles de logro educativo o altos índices de deserción escolar y que estén ubicadas en municipios y localidades en los que operen los programas Cruzada contra el Hambre (CCH) y el Programa Nacional para la Prevención Social de la violencia y la Delincuencia (PNPSVyD) 2014-2018 (DOF, 2016).

De 2012 a la actualización de 2017, en el Programa se indica que las escuelas que deseen participar en el Programa deberá presentar en el ultimo día hábil de febrero de 2017 la carta compromiso única donde manifiestan su interés y compromiso en la participación en el PETC, está deberá de ser firmada por el titular de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB). Una vez seguido el procedimiento de inserción en el PETC: carta compromiso, formalización jurídica, Metas de cobertura, Carta de meta de escuela de tiempo completo, conformación de beneficiarios, presentación de bases de datos, revisión de la base de datos y la validación de la base de datos (DOF, 2017); el PETC adoptará a partir de este momento a la escuela dentro de su esquema de trabajo, es decir que las escuelas públicas de educación básica que se incorporen al PETC lo harán con carácter permanente.

El papel del docente en este documento no se define de manera concreta, sino que entra en una ambigüedad explicativa en la que se indican funciones y compromisos del docente, más de corte de propuesta pedagógica-didáctica donde el docente se debe de mostrar apertura, flexibilidad y aptitudes para la integración de estrategias didácticas que respondan a las necesidades de los alumnos y las escuelas participantes en el Programa. Cabe aquí, entonces, cuestionarse principalmente ¿Cuál es la representación del trabajo docente de los maestros que laboran en escuelas participantes del PETC?, además, ¿cuáles son las implicaciones en términos de desarrollo personal y profesional para los docentes trabajar en una escuela participante del PETC?, ¿existen modificaciones de las condiciones de trabajo en relación con los otros modelos de escuela pública? Para responder a lo anterior, se realizaron 20 entrevistas a docentes de educación básica de Ciudad Juárez, para identificar a partir de la información cualitativa recabada, la representación que tienen hacia el trabajo docente y sus modificaciones a partir de la participación de las escuelas primarias en las que trabajan en el PETC.

Para esto las 20 entrevistas semiestructuradas se construyeron a partir de una tipología de los cambios laborales más significativos que surgen de la teoría sobre la flexibilización laboral y

la precarización del empleo, las preguntas del guion se clasificaron de la siguiente manera:

- a) Disputas de significado e identidad de la docencia.
- b) Nuevas regulaciones y funciones del trabajo docente.
- c) Ingreso, permanencia y promoción en el servicio, contratación y temporalidad del trabajo.
- d) Inestabilidad, Inseguridad e insuficiencia laboral y plan de vida.

Las entrevistas fueron realizadas durante los meses de marzo a octubre de 2017, a diferentes docentes de la ciudad, divididos entre docentes de nuevo ingreso (entre 4 a 1 año de servicio) y docentes con tiempo de servicio superior a seis años de servicio, con la intención de identificar en los docentes de nuevo ingreso la trayectoria laboral de un docente que ingresó al servicio en una escuela participante en el PETC y en las condiciones de evaluación de ingreso, permanencia y promoción regidas por la Reforma Educativa de 2013.

Los criterios iniciales de selección de los docentes entrevistados fueron, además: Docente de nuevo ingreso frente a grupo, Docente de nuevo ingreso directivo, Docente de nuevo ingreso otras funciones, Docente previo a la reforma frente a grupo, Docente previo a la reforma directivo y Docente previo a la reforma otras funciones. Al ser una investigación relacionada con la modificación laboral a partir de una estrategia gubernamental/normativa como lo es el PETC.

Las entrevistas de los docentes tuvieron modificaciones en relación con lo señalado en párrafos anteriores, ya que los datos recabados inicialmente mostraron la necesidad de enfocarse solo en docentes frente a grupo y directivos responsables de escuelas del PETC, por lo que se descartaron docentes en otras funciones y cobró una relevancia mayor el criterio del tipo de contrato sustentado por los docentes de nuevo ingreso que varió entre docentes con contrato: *novel, interinatos definido e indefinido y basificado (sobre todo en los docentes con más de 6 años de servicio)*.

Otra característica a destacar fue la adscripción del centro escolar lo que a su vez modifica el tipo de contrato y percepciones entre *docente estatal y docente federal*. Estos criterios moldean la experiencia biográfica de la trayectoria laboral y la visión del desarrollo de ésta, a partir de los acontecimientos descritos por los docentes entrevistados, de este modo seleccioné entrevistados cuyas funciones y actividades laborales pueden ser caracterizadas en función de los cambios generados por el ingreso de la escuela en que laboral al Programa Escuelas de Tiempo Completo.

El análisis temático de las entrevistas consistió en la transcripción, lectura y procesamiento de las entrevistas y la codificación pertinente para el análisis. En una segunda lectura se buscó desarrollar categorías y temas principales agrupados en el sistema clasificatorio señalado anteriormente para elaborar la depuración teórica de los datos y reducir la complejidad que pudiera presentarse en la información recabada y su inserción en la discusión para realizar la mayor abstracción posible a partir de la información recabada.

Los docentes entrevistados para esta investigación pertenecen a escuelas primarias de Ciudad Juárez, Chihuahua que participan en el PETC, en algunos de los casos desde el inicio del Programa. De los 20 docentes entrevistados 12 de ellos son docentes de nuevo ingreso con una antigüedad máxima de 4 años de servicio, entraron con las reglas de ingreso, promoción y permanencia del Servicio Profesional Docente (SPD). Los ocho docentes restantes tienen una antigüedad superior a los 4 años con un máximo de 13 años de servicio en uno de los casos, dentro de estos ocho docentes 3 son directivos a cargo de escuelas participantes en el Programa.

Este trabajo se realizó con el personal de tres escuelas de la ciudad de las cuales dos son escuelas de reciente creación, 5 años y que en los dos casos después de su primer ciclo escolar fueron inscritas en el PETC; la escuela restante está ubicada en el poniente de la ciudad con una antigüedad de 15 años y a diferencia de las otras dos escuelas, ésta tiene un personal con una antigüedad superior a los 4 años en servicio que ha pasado del modelo de escuela con dos turnos a escuela de tiempo completo manteniendo a su personal. Esto es relevante porque señala, además de lo descrito por los entrevistados, una característica relevante que es el envejecimiento de la población escolar del poniente de la ciudad, frente a la numerosa población en edades de cursar educación preescolar y primaria en las colonias del sur oriente de la ciudad.

En este sentido, el análisis que se presenta a continuación da cuenta de una serie de discursos elaborados por profesores que se desempeñan en escuelas primarias con características similares, son instituciones que en los tres casos no contaron con la opción de mantener el formato de escuelas de doble turno y vieron en el PETC la opción para mantener al personal docente y de apoyo de las escuelas.

## **Prácticas de trabajo flexible y trayectoria laboral de docentes de escuelas de tiempo completo**

De acuerdo con los docentes entrevistados se presentan a continuación una serie de aproximaciones preliminares que dan cuenta de cómo la identidad y el significado de la docencia se encuentran, en general, en un proceso de transformación al interior de magisterio mexicano originado por la participación de las escuelas en las que trabajan en el PETC y las transformaciones que han devenido de la misma. Vale mencionar en este momento que, si bien, los docentes hicieron referencia a modificaciones curriculares o meramente relacionadas con sus actividades como docentes, esto se deja fuera para centrarme en la exploración de las perspectivas más cercanas al análisis de la significación del trabajo docente y su condición laboral en el PETC.

En este sentido, un primer acercamiento a la representación que tienen los docentes sobre la modificación de la docencia, nos dice que ésta es observada como una estrategia gubernamental que se refleja en políticas que implican en la experiencia cotidiana de los docentes, diferentes significados y re significaciones en torno al trabajo y la identidad de la docencia. Crea nuevos elementos que modifican, amplían, descreditan y evalúan sus actividades como docentes y las características que hasta entonces les definían.

Uno de estos elementos es la consolidación de la noción de calidad como paradigma de mejoramiento de la educación que ha devenido en la idea de la “necesidad de la mejora del maestro”. En este sentido, las políticas que buscan la eficiencia y efectividad del trabajo docente, como el PETC; en un contexto de medición y evaluación docente implementada por el INEE y el SPD, emergen como estrategias administrativas que promueven la modificación de funciones tradicionales del proceso de enseñanza-aprendizaje realizado por los docentes y promueve procesos estandarizados que, más que permitir el desarrollo de las capacidades o vocación de los docentes en servicio viene a darle nuevos significados y sentidos a la docencia.

Lo anterior establece, que el maestro de educación básica conoce, sabe y hace, pero que es ponderado desde un instrumento de evaluación que está alejado de las experiencias cotidianas con las que ellos como docentes interactúan y que difieren en la mayoría de los casos de lo que se establece en la evaluación, además en este caso, el PETC se convierte en un espacio de sobrecarga emocional para los docentes de nuevo ingreso pues están concentrados en dos

elementos inamovibles: por un lado la certeza de la evaluación docente para confirmar su ingreso al servicio posterior a los dos años de iniciadas sus actividades como maestro y el cumplimiento de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio vigentes junto al desarrollo de las actividades extracurriculares, en algunos casos, o la extensión del horario de actividades escolares aunado al cumplimiento de otras actividades como el apoyo a programas externos al personal docente que se llevan a cabo en el plantel como es el caso del Programa Escuela en Valores.

En el esquema actual del trabajo docente dentro del marco de una escuela del PETC es explicado por los entrevistados como un mecanismo de trabajo basado en compromisos y metas establecidas desde visiones apegadas más a la administración gerencialista que a una visión apegada más a la experiencia cotidiana del docente frente a grupo. Por ejemplo, la proliferación de la visión de los docentes de educación física al interior de las escuelas por sus actividades y el tiempo que dedican a una escuela, y que son, generalmente, considerados como docentes de menor rango lo que deviene en algunos casos, en el aislamiento de estos docentes del proyecto escolar de las escuelas. En las entrevistas realizadas este sentimiento se encuentra en mayor medida en el personal de docencia de educación física, quienes se asumen como docentes ajenos a la dinámica del tiempo completo de las escuelas.

El profesorado de estas escuelas, reconoce nuevos procedimientos de control que han variado en relación con el ingreso de sus escuelas al PETC, que implican modificaciones en la actividad de la docencia, la cual queda a disposición del cumplimiento o no de compromisos establecidos con el Programa sin consideración de las características de los centros de trabajo, por un lado, o por la indefinición de la posibilidad de desarrollo profesional de los docentes.

Existen pues, nuevas prácticas y mecanismos de regulación, identificadas por los docentes, que limitan el quehacer del maestro de acuerdo a sus características específicas de ingreso al servicio docente.

El ingreso de docentes dentro del esquema de evaluación del SPD, ha generado desde la perspectiva de los directivos de escuelas del PETC inconvenientes operativos con los docentes que no asumen como autoridad inmediata al director de la escuela, sino que el ingreso por contratos bajo los nuevos esquemas de SPD, genera problemas laborales al interior de su escuela ya que estos docentes ven en el SPD a su autoridad inmediata, como señala un directivo:

Hemos tenido problemas con dos maestros de nuevo ingreso, porque ellos no nos reconocen como autoridades y faltan sin avisarnos, por ejemplo, cuando SPD les llama a firmar documentos o a ser evaluado. Lo que desde luego nos genera problemas porque tenemos que hacernos cargo de esos grupos que se quedan solos. Y cuando los hemos cuestionado, pues si nos piden una disculpa, pero nos señalan que su jefe es SPD y ellos tienen que cumplirle a Servicio primero y después a la escuela. (Elaboración propia a partir de cita textual de entrevista).

Los entrevistados señalan además un esquema de individualización de la docencia, donde a partir de las condiciones de ingreso, formación y aleatoriedad de la evaluación docente, se han generado prácticas de resguardo personal de las actividades docentes, por ejemplo la distribución de grupos iniciales para docentes de nuevo ingreso, mientras los docentes con antigüedad son asignados a los últimos grados, que en estos casos son grupos menos numerosos, además de la responsabilidad de actividades extras como bailables, celebraciones, entre otras; por parte de estos mismos maestros de nuevo ingreso quienes identifican en estas prácticas a una sobre carga de actividades que les impide la distribución de tiempo libre dentro y fuera del horario escolar.

Lo anterior es acompañado por el sentimiento de preocupación y prevención respecto al cumplimiento del plazo en el caso de los docentes de nuevo ingreso para la evaluación y la responsabilidad del cumplimiento de las actividades y horario ampliado de la escuela, lo que origina llevarse más trabajo a casa en relación con los docentes de mayor antigüedad o de diferente tipo de contrato. De igual forma quienes han estado en el proceso de evaluación han modificado su actuar al interior de las escuelas ya sea por miedo, indiferencia o decepción del trabajo.

El lenguaje de la eficiencia como concepto del docente bueno, es otro de los conceptos identificados, pues indican los entrevistados que existe una construcción social del buen y mal maestro, originado por la mediatización de la Reforma y la política educativa. Este proceso genera desde la perspectiva de los docentes un ambiente de pérdida de reconocimiento social a la función docente, que se vincula con la construcción de la docencia como una prestación de servicio más que como una vocación social.

La eficiencia identificada por los docentes como caracterización del desempeño del profesional de la enseñanza, está caracterizado por la respuesta de las escuelas y los maestros a las demandas de los padres de familia en términos de cumplimiento de acciones orientadas más a lo administrativo que a lo educativo, en el caso de las escuelas analizadas, esta relación incluye además la percepción del horario ampliado como un servicio de cuidado de los alumnos durante las jornadas laborales de los padres, dicho desde la opinión de los docentes entrevistados, los padres de familia asimilan el horario ampliado del PETC como un símil al servicio de guardería.

Los padres de familia se molestan si nosotros como docentes les recomendamos que sus hijos cursen de nuevo un grado, exigen que se respete la normativa de que ningún niño debe reprobado un grado aún y cuando sus hijos no sepan leer como se esperaría de un alumno que cambia de ciclo. Pero también, a raíz del cambio de esta escuela a escuela de tiempo completo, hemos visto como los padres de familia nos están dejando de considerar como los educadores de sus hijos y no toman valor a lo propio de la enseñanza. Nos ven más como una guardería y se nos exige como el servicio como si el ampliar el horario fuera más una ventaja para los padres que para los alumnos. (Elaboración propia a partir de cita textual de entrevista).

El desempeño profesional y su medición es para los entrevistados uno de los principales retos para la identidad del docente actual y por consiguiente de su significación como trabajo.

### **Nuevas regulaciones y la flexibilización de las funciones del trabajo docente en el PETC**

La creación del SPD y el INEE, así como la modificación de los esquemas de ingreso, promoción y permanencia en el magisterio mexicano son elementos obvios para la descripción de las nuevas regulaciones de la docencia en educación básica. Sin embargo, los docentes entrevistados además de señalar estos elementos mencionan una serie de experiencias personales que describen de manera complementaria sucesos que modifican las funciones del docente además de lo relacionado estrictamente con la evaluación.

Estas acciones devienen de las transformaciones de la docencia pública y su gestión que si bien como he señalado anteriormente tienen un estrecho vínculo con la promoción de políticas

públicas por parte de organismos internacionales, la adaptación de éstas en México ha generado procesos sui géneris que determinan los cambios de las regulaciones y funciones del docente, es decir que en este apartado no se adjudican solamente a la Reforma Educativa estos cambios, sino que se integran como experiencias más focalizadas en la experiencia de los docentes, pero respetando siempre el que éstos las vinculan con la implementación de la Reforma.

Las nuevas regulaciones de la docencia vinculadas al lenguaje de la gestión de servicios públicos y sus trabajadores, en este caso de la educación; desde la perspectiva de las políticas neoliberales de los organismos internacionales, son descritas por los docentes como un conglomerado de nuevas nomenclaturas (*Novel, Tutorado, Temporal, Idóneo o no idóneo, jubilable, entre otros*) que construyen al interior de las escuelas prácticas de diferenciación al docente que van desde acciones centradas en el desempeño individual a la responsabilidad administrativa y la competencia técnica más que al desarrollo del profesional de la educación, además estas prácticas son acompañadas por menores ingresos y posibilidades de crecimiento salarial de los docentes en estas nuevas condiciones laborales.

PETC ha generado una política que regula el trabajo del docente desde la diferenciación mediante la clasificación de acciones, la eliminación de la docencia como subjetividad y el ingreso de tecnologías de control y sometimiento.

Los maestros rescatan en este sentido, que la flexibilización del trabajo docente como resultado de la implementación de programas como el PETC, consolida al igual que la evaluación docente, en este sexenio, un esquema laboral de trabajo flexible en el que se formaliza una política de remuneración económica mixta en docentes con contratos con diversificados y en donde surge un escenario que implica menores costos para el empleador, mientras que el trabajado docente con contratos como los antes mencionados se asumen como trabajador precario tanto en lo profesional como en lo económico pues no hay, en el plano profesional posibilidades de desarrollo durante el periodo de inicio del servicio aunado a las condiciones descritas al interior de una escuela de tiempo completo donde la exigencia se traduce en el desempeño de mayor horario laboral y responsabilidad en actividades extracurriculares a la par que se niega la formación y preparación continua.

Desde el inicio de la Reforma Educativa, se nos quitaron por completo los cursos de formación continua que veníamos teniendo, sobre todo en Carrera Magisterial (CM), ahora si nosotros queremos seguirnos formando nos queda como opción la UPN, el Centro de Maestros o cursos de instituciones particulares. (Elaboración propia a partir de cita textual de entrevista).

El problema de estos cursos es que no tiene mayor validez, nosotros lo podemos tomar si queremos, pero al interior de las escuelas estos no nos benefician o promueven el desarrollo de nosotros como trabajadores, a lo mucho el grado de UPN nos aumenta 600 pesos por mes. (Elaboración propia a partir de cita textual de entrevista).

En el plano económico, de acuerdo a la cita anterior, el sentimiento de precarización es mayor en los docentes entrevistados pues señalan que además de la diferenciación real en términos de percepciones salariales, con el ingreso de sus compañeros con diferente tipo de contrato, el PETC remunera en el estado de Chihuahua las horas de trabajo complementarias trabajadas por el maestro de una escuela de este esquema, mediante la emisión de un cheque catalogado como compensación económica, fuera de la nómina, lo que por consiguiente no impactará en las prestaciones del trabajador ni en su antigüedad; aún y cuando éste tenga mayores actividades y responsabilidades frente a grupo y dentro de sus funciones en el centro escolar de acuerdo con las actividades del esquema de PETC.

Esto no sólo es el ingreso de la flexibilización laboral al magisterio, entendido en este documento como prácticas de corte flexible que vienen modificando la cotidianidad de la docencia y sus posibilidades de crecimiento en términos profesionales y económicos, sino que implica, además, la colonización del tiempo del maestro; se construye en el esquema de PETC la idea del uso racional del mismo desde la perspectiva de lo controlable, planificable y gestionable. De esta forma el tiempo subjetivo de los docentes se subordina a la modalidad de trabajo de Tiempo Completo en la lógica del uso del tiempo racional-productivo, que elimina de manera tácita el derecho a la remuneración económica decente e instaura un esquema de remuneración económica con un sentido de pago *en negro*, que desde la perspectiva de los entrevistados implica la posibilidad de la disminución de la docencia pública como trabajo estable. El PETC de acuerdo a los docentes entrevistados, pilotea el cambio de la regulación de la docencia pública

mediante la creación de un tercer modelo laboral que posibilita la eliminación progresiva, de acuerdo a crecimientos o decrecimientos demográficos, de escuelas de doble turno.

El PETC, de acuerdo a los datos recabados en las entrevistas, genera un esquema de inseguridad laboral que vulnera a los trabajadores docentes y disciplina la diferenciación contractual lo que devienen en una modificación de la organización del trabajo docente público en México, las prácticas de flexibilización del trabajo docente implementadas en los esquemas de operación de las escuelas de tiempo completo utiliza un discurso educativo que apela al desarrollo pedagógico y académico de las escuelas y alumnos; pero que invisibilizan la precarización laboral a la que es sometido el docente de una escuela de este modelo.

Esta flexibilidad laboral se traduce en modelos contractuales y escalas salariales diferenciadas, que establecen diferenciaciones en las posibilidades de percepciones económicas de los trabajadores. Además, la valoración del trabajo individual del docente se somete a la valoración del trabajo colectivo orientado a la eficacia y eficiencia medible mediante el diseño de proyectos anuales enfocados más en lo administrativo-operativo que en lo educativo.

La recalificación del trabajo docente en este modelo, deviene en un trabajador polivalente y multifuncional que debe de cumplir más funciones al interior del centro de trabajo, pero que ve limitada la posibilidad de generar una trayectoria laboral profesional al tener menores posibilidades e incentivos.

En este sentido, las prácticas de flexibilización laboral establecidas en las escuelas de tiempo completo generan un docente que caracteriza a su trabajo como precario y en el que su desempeño profesional se somete a la estandarización de las actividades de enseñanza, la inexistencia de programas de capacitación profesional y sobre todo la existencia de insatisfacción laboral generada por la percepción de ingresos insuficientes que permitan la posibilidad de un proyecto de vida sin dependencia económica.

Los bajos salarios al ingreso al servicio de los docentes con los tipos de contrato originados a partir de la Reforma Educativa de 2013, se relacionan aquí con una mayor precarización de esta poca o nula posibilidad de crecimiento, pues somete a los docentes de nuevo ingreso en una escuela del PETC a una dimensión laboral diferenciada de los compañeros con mayor antigüedad que se encuentran en otros esquemas laborales, lo que los margina de posibilidades reales de crecimiento y los inserta en la lógica de condiciones de trabajo en

condiciones de inferioridad, que pone en su desempeño laboral una valoración a través de resultados que imposibilita el crecimiento profesional y se traduce en salarios estancados.

Las prácticas de flexibilización laboral vistas por los docentes de las ETC describen la multifuncionalidad del docente como trabajador al ser contemplado como un sujeto que puede ser ubicado y reubicado en tareas y actividades, del proyecto sometido al PETC, y que demanda la adaptación a condiciones de trabajo que no consideran tiempo en la jornada laboral para la preparación de éstas, sino que implican el uso del tiempo libre. Este escenario es mayor en los docentes de nuevo ingreso que se asumen como más vulnerables ante las exigencias del PETC y que limitan su perfil como profesionales de la educación en comparación con los docentes de mayor antigüedad quienes tienen garantizadas diferentes condiciones laborales por su contrato previo a las modificaciones originadas por el ingreso mediante el SPD.

En este sentido, la principal práctica de flexibilización laboral identificada por los maestros entrevistados es la precarización de las trayectorias laborales originadas por condiciones de trabajo y crecimiento profesional y económico desiguales, lo que deviene además en una precarización del salario mediante la flexibilización de las formas de contratación y pago en un contexto donde la política educativa nacional ha eliminado la posibilidad de los esquemas de escalafón horizontal como opción de crecimiento para el trabajador docente.

### **Discusión final**

Como se ha señalado anteriormente las nuevas regulaciones del ingreso, promoción y permanencia en servicio, además del PETC se adscriben al seguimiento de políticas educativas internacionales de corte neoliberal que buscan reducir al máximo posible el gasto social que los gobiernos de países adherentes a estas políticas realizan. En este sentido, el PETC se explica aquí como una política gubernamental que, desde el discurso del desarrollo y mejora de la calidad de la educación pública, genera a la par un modelo de ajuste y estabilización del gasto presupuestal destinado a las escuelas públicas.

La flexibilidad laboral instaurada a partir de prácticas de diferenciación salarial, de contrato y maximización del uso del tiempo libre de los docentes bajo este esquema, genera un deterioro de sus niveles de bienestar; de igual forma genera procesos de flexibilización causados por las funciones de los docentes que en algunos casos, como se señalo con los docentes de

educación física, genera esquemas donde estos puedan ser o bien reubicados en otras funciones disponibles al interior del centro escolar, o se vena forzados a cubrir horarios laborales en las escuelas diferentes lo que genera un mayor uso de recursos económicos para el traslado al centro de trabajo. Además, existen prácticas de flexibilización salariales concretas como el pago extra nominal que pone un tope al crecimiento de las percepciones salariales y de prestaciones de los docentes y les obliga al cumplimiento de éstas con características más apegadas al trabajo por honorarios o asimilado a salarios, diferenciado completamente de los docentes con mayor antigüedad a 4 años.

Destaca el ingreso de profesores jóvenes a las escuelas del PETC con las características implicadas en sus formas de contrato, donde en el mayor de los casos no cuentan aún con la basificación definitiva y se encuentran bajo esquemas de evaluación del SPD. Esto los inserta en una lógica de polivalencia y multifuncionalidad laboral más la sobrecarga emocional que implican los procesos de evaluación.

Quedan pendiente mayores explicaciones que den cuenta del ingreso de las prácticas de flexibilización laboral de los docentes de educación básica pública, en especial en las escuelas y docentes partícipes del PETC. Este fenómeno de corte multifactorial implica la modificación real de la forma contractual y laboral de docentes de educación básica a la par que genera procesos de precarización del trabajo docente derivados de mayores responsabilidades laborales frente a la disminución de las percepciones salariales y la posibilidad del desarrollo personal, emocional y profesional. En este sentido, el deterioro del trabajo docente originado por las prácticas de flexibilización laboral es un fenómeno que se profundiza al interior de las políticas públicas, específicamente la educativa.

### **Referencias bibliográficas**

- Alonso, Luis Enrique. (2006). *La sociedad del trabajo: debates actuales. Materiales inestables para lanzar la discusión*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Alonso, Luis Enrique. (2007). *La crisis de la Ciudadanía laboral*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Cartorn, Michel. (1999). *Aid international co-operation and globalization: trends in the field of education*. Revisado en: King, Kenneth y Lene, Bouchert. (1999). *Changing international aid to education, global patterns and national contexts*. Paris: UNESCO.

- Castel, Robert. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social, una crónica del asalariado*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica.
- Diario Oficial de la Federación. (2012). Decreto por el que se emiten las reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo. Lunes 19 de diciembre de 2011. México, D.F.: DOF.
- Foster, Jaques. (1999). *The new boundaries of international development co-operation*. Revisado en: King, Kenneth y Lene, Bouchert. (1999). *Changing international aid to education, global patterns and national contexts*. Paris: UNESCO.
- IPE-UNESCO. (2010). *Estudio de caracterización de las Escuelas de Tiempo Completo (ETC) en México. Encuesta a directores y equipos estatales*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Rifkin, Jeremy. (1995). *The end of work: the decline of the global labor force and the dawn of the post-market era*. New York: Tarcher.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Información básica del Programa Escuelas de Tiempo Completo*. México, D.F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Organización del trabajo en las Escuelas de Tiempo Completo*. México, D.F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Reforma Educativa*. México: SEP.
- Silva Montes, César. (2004). *Currículum, calidad y evaluación en las universidades públicas en Ciudad Juárez (Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez/Instituto de Ciencias Sociales y Administración)*. Ciudad Juárez: UACJ.
- Standing, Guy. (2011). *The precariat, the new dangerous class*. London: Bloomsbury.